

Gerlane Duarte Guerra Cardoso

**A contribuição das Salas de Recursos
Multifuncionais no processo de Inclusão
nas Escolas Públicas Estaduais, no
Município de Cabo Frio - R.J.**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Gerlane Duarte Guerra Cardoso

**A contribuição das Salas de Recursos
Multifuncionais no processo de Inclusão nas
Escolas Públicas Estaduais, no Município de
Cabo Frio - R.J.**

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de
MESTRE

Orientação
Professor Doutor Fernando José Cardoso

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Aos professores que, com todas as dificuldades encontradas nas escolas, acreditam e persistem na Educação de qualidade para todas as crianças e jovens do nosso país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, sempre presente em todos os momentos da minha vida.

Ao Professor Doutor Fernando José Cardoso, pela disponibilidade, atenção e principalmente pela paciência em compartilhar o seu enorme conhecimento.

Ao meu esposo José Cardoso, meu maior incentivador, pelo companheirismo mesmo nos momentos mais difíceis durante a realização deste projeto.

Ao meu filho Diego, pelo amor e carinho que enche a minha vida de alegria.

Aos diretores e professores das escolas pesquisadas que se disponibilizaram em participar das entrevistas realizadas neste estudo.

À Mila, Roseane, Rosa e Josileia, que pacientemente me ouviram e me ajudaram com os seus conhecimentos e amizade.

RESUMO

A presente dissertação teve o propósito de investigar a contribuição das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão nas Escolas Públicas Estaduais no município de Cabo Frio-RJ. Que é ofertado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A sala de Recurso Multifuncional é um espaço prioritário dotado de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, para ofertar o Atendimento Educacional especializado. Para alcançar o objetivo da pesquisa, utilizamos uma metodologia de natureza qualitativa no formato de estudo de casos múltiplos, que envolveu duas escolas da rede Estadual de ensino no município de Cabo Frio. Como técnica de recolha de dados, recorreremos à observação não participante nas duas Salas de Recursos Multifuncionais e entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com dois gestores, oito professores regentes das classes inclusivas e dois professores das Salas de Recursos multifuncionais. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e validadas pelos participantes. Para sustentar teoricamente esta investigação fez-se uma revisão da literatura que consolida informações acerca da história da Educação Inclusiva e da legislação que concerne a Educação Especial. Os resultados das análises levaram a concluir que, a despeito de inúmeros obstáculos, de várias ordens, a Sala de Recursos Multifuncionais tem impactado positivamente os processos de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados nas escolas públicas estudadas.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial; Educação Inclusiva; Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The present dissertation had the purpose of investigating the contribution of Multifunctional Resource Rooms in the process of inclusion in the state public schools of Cabo Frio-RJ. Offered to students with deficiencies, global development issues and gifted students, the Multifunctional Resource Room is a space with equipment and didactic material, which offers Specialized Educational Attendance. In order to reach the objectives of the research, it was used a qualitative method in the format of multiple case study, which involved two state schools in the city of Cabo Frio. As the method of collecting data it was utilized, non-participating observation in the Multifunctional Resource Rooms and semi structured interviews, realized individually with two managers, eight professors of inclusive classes and two professors of Multifunctional Resource Rooms. The interviews were recorded as audio and later transcribed and validated by the participants. In order to sustain the theoretical base of this investigation, there was a review of the literature which consolidates the information regarding the history of Inclusive Education and the legislation concerning Special Education. The results of the analysis led to the conclusion that, despite innumerable obstacles, the Multifunctional Resource Rooms had a positive impact in the process of inclusion of students with Special Education Necessities in the public schools that were part of the research.

KEYWORDS: Special Education; Inclusive Education; Multifunctional Resource; Specialized Educational Attendance.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS.....	xi
LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS.....	xiii
1. INTRODUÇÃO	1
2. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA.....	5
2.1. Educação Inclusiva	5
2.2. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.	16
2.3. A formação do professor de Educação Inclusiva	19
2.4. Práticas Pedagógicas.....	22
2.4.1. Os desafios das práticas pedagógicas na intervenção com alunos inclusos.....	22
2.5. Gestão democrática e a educação inclusiva.	28
3. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	43
3.1. Problema e Objetivos.....	43
3.1.1. Problema e sua justificação	43
3.1.2. Objetivos	46
3.2. Metodologia.....	47
3.2.1. Pesquisa qualitativa	48
3.2.2. Estudo de caso	50
3.2.3. Local de estudo e participantes	51
3.2.3.1 Local de estudo.....	51
3.2.3.2 Participantes	54
3.3. Técnicas de recolha de dados	57

3.3.1. Observação não participante	59
3.3.2. Entrevistas Semiestruturadas.....	60
3.4. Técnicas de tratamento de dados	61
3.5. Confiabilidade e validade	62
4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
4.1. Análise dos resultados	65
4.1.1. Escola A.....	65
4.1.2. Escola B.....	75
4.2. Discussão dos resultados.....	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES.....	101
APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO..	101
APÊNDICE 2: Entrevista aos Professores Regentes Classes Inclusivas	103
APÊNDICE 3: Entrevista aos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais.	105
APÊNDICE 4: Entrevista com os Gestores das Unidades Escolares.	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAE- Associação dos Pais e Amigos do Excepcionais

CNE- Conselho Nacional de Educação

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
e Valorização dos Profissionais da Educação

IBC- Instituto Benjamim Constant

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

NAPES- Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado

NEE- Necessidades Educacionais Especiais

ONU- Organização das Nações Unidas

PAR- Plano de Ações Articuladas

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

RJ- Rio de Janeiro

SEESP/MEC- Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

UNIVERSO- Universidade Salgado de Oliveira.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das matrículas nas classes comuns e escolas/ classes especiais (Fonte: INEP/MEC, 2016).	15
Gráfico 2 - Distribuição das escolas por rede de ensino (Fonte: INEP/MEC, 2016).	18
Gráfico 3 - Distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas (Fonte: INEP/MEC,2016).	18

TABELAS

Tabela 1 - Formação acadêmica, tempo de experiência no magistério, tempo como gestoras e formação especializada em gestão.	55
Tabela 2 - Formação acadêmica, tempo de experiência na educação, experiência com alunos inclusos e formação em Educação Especial.	56
Tabela 3 - Formação Acadêmica, Tempo de experiência na Educação, Tempo de serviço na SRM e Formação em Educação Especial.	57
Tabela 4 - Principais aspectos positivos identificados no funcionamento das SRM.	84

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, são cada vez mais abrangentes as mudanças que a sociedade vem sofrendo. Desta maneira, as escolas precisam ser adaptadas às exigências apresentadas, como, por exemplo, de trabalhar a capacidade solidária entre as pessoas, principalmente em relação aos que no passado não se incluíam nesse cenário.

O tema que norteia o presente estudo foi a importância do uso da Sala de Recursos Multifuncionais para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular. O assunto possui um histórico importante na educação brasileira, que se inaugura com a Constituição Federal de 1988. Na assim chamada Constituição Cidadã, vemos o dever estatal frente a educação inclusiva ser retratado no artigo 208, mais especificamente no inciso III, onde está escrito que será garantido “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir desse patamar inicial foram surgindo inúmeras outras formulações legais acerca da questão da inclusão. O percurso histórico da questão e os avanços consecutivos da legislação foram relatados na revisão da literatura pertinente ao referencial teórico deste trabalho.

Cabe antecipar aqui que o processo de inclusão de alunos especiais nas escolas regulares tem produzido resultados observáveis, mesmo que se reconheça que ainda há muito a ser concretizado. A literatura especializada e as estatísticas que compõem o suporte teórico da pesquisa revelam aumentos que se avultam ao longo do tempo, nos índices de atendimento desses alunos pelas escolas regulares. Entre 2009 e 2015 houve um crescimento de quase 100% no número de matrículas dos estudantes alvo das políticas de inclusão.

Em 2007 surge a proposta de instalação das salas de recursos multifuncionais nas escolas das redes públicas, de modo a tornar concretas

várias disposições legais que previam ações de consolidação, sustentação, apoio e expansão das escolas inclusivas.

Diante desse contexto, a pesquisa conduzida no processo de concepção desta dissertação, teve como problemática central discutir o diferencial da presença da sala de recursos multifuncionais no atendimento dos alunos com necessidades especiais, tendo como localização duas escolas da rede estadual de ensino de Cabo Frio/RJ.

A metodologia em que foi amparado o projeto foi de caráter qualitativo, suportada por um estudo múltiplo de casos, envolvendo duas unidades de ensino situadas na cidade mencionada. As ferramentas de coleta de dados foram a observação não participante, com registros feitos em diário de campo e entrevistas feitas com professores e gestores das referidas unidades escolares, a partir de um roteiro semiestruturado.

O objetivo maior do trabalho foi, portanto, compreender as formas de operacionalização local das salas de recursos multifuncionais instaladas nas escolas estudadas. E, paralelamente, investigar que tipo de impacto a utilização das mesmas tem produzido no processo de desenvolvimento global dos alunos com necessidades educativas especiais, e no processo pedagógico, de um modo geral, envolvendo é claro a gestão escolar e suas ações em referência às questões aqui tratadas.

O trabalho se justifica pela importância da questão da inclusão, que busca retirar do ostracismo uma população enorme de pessoas que estava alijada de seus direitos sociais e educativos. Por outro lado, a pesquisa revelou que há poucas publicações sobre o assunto referente à implementação das salas de recursos no município estudado, e mesmo na região das Baixadas Litorâneas, que inclui outros municípios circunvizinhos. Sendo assim, a pesquisa contribui para o conhecimento científico ao retratar uma realidade ainda muito pouco estudada.

Esta pesquisa foi organizada em três capítulos, onde o primeiro tratou da trajetória das políticas públicas para a educação inclusiva sob o ponto de vista

dos aspectos legais em seguida falamos sobre a implantação do programa das salas de recursos multifuncionais, onde constitui um espaço para a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, buscando promover as condições de acesso, participação e a aprendizagem dos alunos do público alvo da Educação Especial, no ensino regular de forma não substitutiva à escolarização. Consequentemente, não podíamos deixar de falar sobre a importância da formação do professor na Educação inclusiva e os desafios das práticas pedagógicas na intervenção com alunos inclusos. Para finalizar este capítulo falamos sobre a importância da gestão democrática e a educação inclusiva.

O segundo capítulo, trata do estudo empírico. A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa foi apresentada expressamente, de maneira detalhada os percursos da pesquisa, iniciamos pelo tipo de pesquisa, local de estudo e participantes, técnicas de recolha de dados como a observação não participante e entrevistas, técnicas de tratamento de dados e finalizando este capítulo a confiabilidade e validade à pesquisa.

O Terceiro capítulo, destinado à análise e discussão dos resultados, foi o desenvolvido pela análise das entrevistas realizadas nas duas escolas que compuseram o estudo múltiplo de casos.

Os achados da pesquisa levaram a concluir que as salas de recursos multifuncionais têm cumprido um papel extremamente importante nas escolas pesquisadas, embora ainda não tenha sido explorado todo o potencial do que elas realmente podem oferecer em termos de suporte aos alunos com suas necessidades e, concomitantemente à escola, como uma totalidade integrada e inclusiva.

2. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Educação Inclusiva

O Atendimento Educacional para pessoas com deficiência iniciou-se, em meados do Século VIII, nos países da Europa. Porém, era uma experiência limitada, baseada em modelos médicos.

Para Mazzotta (2011), por influência das experiências internacionais, uma das primeiras tentativas de Organização de serviços educacionais de pessoas com deficiência no Brasil surgiu ainda no século XIX. Em 1854, D. Pedro II fundou na Cidade do Rio de Janeiro, O Império do Instituto dos Meninos Cegos que, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, na mesma cidade foi criado o Império Instituto dos Surdos-Mudos, que posteriormente, em 1957, foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Embora a criação destes Institutos represente um marco na história da Educação Especial no Brasil, foi somente nas primeiras décadas do século XX que o país vivenciou a estruturação da República e o processo de popularização da Escola primária. Nesse período, o índice de analfabetismo da população situava-se nos 80%.

Surge o movimento da “Escola-Nova”, que postulava a crença no poder da Educação como ponto de transformação social, o interesse por pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança. O ideário da “escola-Nova” permitiu a penetração da Psicologia na Educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiência.

Na década de 30, chega ao Brasil a Psicóloga e educadora Helena Antipoffi, russa de nascimento, para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Acabou criando os serviços de diagnóstico e

Classes Especiais nas Escolas Públicas desse Estado, que depois se estenderam por todo o País.

A influência do movimento Escolanovista na Educação, ainda que defendesse a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das diferenças individuais e a proposição de ensino adequado e especializado, acabou contribuindo para a exclusão das crianças com deficiência das Escolas regulares.

Na época, o sistema público não dava conta da demanda e observou-se o crescimento das instituições filantrópicas, sem fins lucrativos como as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Federação Nacional das Associações Pestalozzi. Desta maneira, a educação dos deficientes foi construída como instrumento de poder e como tal foi exercida originalmente por médicos e, posteriormente, por uma equipe multi ou interdisciplinar, composta em sua maioria por especialistas como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e, em alguns casos, pedagogos. A ênfase nos aspectos clínicos e/ ou patológicos das prováveis necessidades especiais ou deficientes, levou a que fossem instituídas classes especiais e instituições especializadas.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (Kassar, 2011, p.62)

As escolas especiais e instituições filantrópicas começaram a ser criticadas (Stainback e Stainback, 1999), pois as mesmas privavam o aluno da convivência social mais abrangente e acabava reforçando a idéia de incapacidade e segregação da pessoa com deficiência. Reforçando o

preconceito de que as pessoas com deficiência não estavam prontas para viver em sociedade.

Marco importante foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1986, que em 1996 se transformou na Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC). Com a publicação da Portaria nº 69\86, surge pela primeira vez, a expressão “atendimento educacional especializado” para integrar o aluno com deficiência. Esta Portaria esclarece também que:

Art.1º [...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através, de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e integração social. (Presidência da República,1986).

As políticas Educativas tentaram mover ações que pudessem atender a esta clientela de forma satisfatória, porém, os avanços são registrados mais efetivamente somente a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, passando-se a considerar o deficiente como cidadão. Essa garantia se expressa no princípio da igualdade, lavrado no artigo 5º: *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)*. Em termos educacionais, o texto constitucional traz as garantias do processo de inclusão ao instituir: *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino* (artigo 208, inciso III). Essa normatividade dependeria de disciplina em lei própria, o que veio a ocorrer posteriormente com a reforma educacional promovida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além das alterações promovidas pela Constituição Federal, no início da década de 90, surgiram, em âmbito internacional e nacional, vários movimentos de inclusão social como reuniões, debates e conferências que promoveram avanços em relação a essa temática. Em consequência desses encontros, normatividades legais oriundas de acordos bilaterais entre nações deram novo rumo à educação especial. Sobre essa nova ordem mundial, Jonsson (1994) informa:

Começou a surgir em muitos países desenvolvidos, a “Educação Especial” para crianças deficientes, que antes eram atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e com pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida (p. 61)

A respeito dessa situação, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos¹, onde foi acordada a Declaração de Jomtien, que reconhece a necessidade e a urgência em se rever a educação tornando-a realmente um direito de todos. Essa Declaração traz definições sobre novas abordagens relativas às necessidades básicas de aprendizagem, estabelecendo, inclusive, compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos indispensáveis a uma vida digna.

Imbuído da necessidade de rever sua política social inclusiva, e por ter acordado com os termos da Declaração Mundial de Educação para Todos o Congresso Nacional promulga, em 1990, a Lei nº 8.069/90, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa lei vem reafirmar o que a Constituição Federal estabelece, quando determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino" (Presidência da República, 1990, p. 15). Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de *integração instrucional*. Esse processo favoreceu a entrada de crianças com necessidades especiais nas instituições escolares favorecendo o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) *possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais*” (Presidência da República 2008, p. 19).

Outro evento que marcou profundamente a educação especial, consolidando mudanças significativas, ocorreu em 1994: o Encontro de

¹ Realizada pela ONU e o Banco Mundial, em Jontiem, Tailândia, em 1990.

Salamanca, em Espanha. Desse encontro resultou a Declaração de Salamanca, reafirmando o propósito de universalização da educação e indo além, ao exigir atenção diferenciada aos alunos com necessidades especiais; foram propostas diretrizes básicas para a formulação e reformulação de políticas e sistemas educacionais em consonância com o movimento de inclusão social. Ao assinar a Declaração de Salamanca, o Brasil se comprometeu a transformar o sistema educacional tornando-o inclusivo, ou seja, possibilitando igualdade de condições de acesso e permanência para todos. Nesse sentido, a inclusão amplia-se, pois,

Incluir é assegurar os direitos individuais e sociais dos portadores de deficiência, superar toda forma de preconceito, sensibilizando as consciências pessoais e sociais, sobre a questão, dando a estas pessoas o direito à cidadania. É dar oportunidade a pessoa portadora de deficiência de se inserir na sociedade, não privando-os de seus direitos (Niza, 2001, p. 2)

No sentido de verificar se os acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, realizou-se, em 1999, a Convenção da Guatemala. O resultado desse evento foi a reafirmação de que as pessoas com necessidades especiais têm os mesmos direitos que os ditos normais, inclusive os de não sofrerem discriminações por sua deficiência.

Imbuído pelos compromissos firmados, o governo brasileiro projeta mudanças para a educação nacional. Dessa forma, após a Declaração de Salamanca, e antes da Convenção da Guatemala, inicia-se no Brasil a reforma da educação, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, que institui as diretrizes e as bases da educação nacional, organizando e estruturando todo sistema educacional. A nova LDB ratifica e disciplina as normatividades expressas na Constituição Federal acerca da educação inclusiva.

Na letra da lei, a partir dos princípios do ensino encontra-se o veio inclusivo, ao deliberar: *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância* (Lei nº 9.394/96, art. 3º, incisos I e IV) e ao definir os deveres educacionais que devem ser garantidos pelo Estado:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Presidência da República, 1996).

Além dessas orientações preliminares gerais, a nova LDB classifica a educação especial como modalidade da educação nacional, orientando que perpassasse por todos os níveis – da educação básica à educação superior – e, dedica-lhe um capítulo inteiro (Capítulo V), de modo que as orientações para sua implementação consolidem o projeto de educação inclusiva postulado tanto em âmbito internacional quanto nacional.

Nesse capítulo estão expressas orientações tanto relativas à clientela quanto ao processo de atendimento educacional especializado e currículo específico para atender às especificidades do alunado, conferindo-lhes o direito à convivência escolar e à terminalidade em termos de escolarização.

Há que se considerar que a Lei nº 9.394/96 trouxe grandes avanços, pois foi a partir dela que outros documentos legais e orientadores foram homologados com intuito de melhor promover a integração e a inclusão das pessoas com necessidades especiais. Dentre esses, em 2003, ocorre o que se considera marco especial para atender melhor o deficiente: a implantação, pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, do Programa Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Esse programa define o direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado (Presidência da República, 2008).

No ano de 2001 surge o Decreto nº 3.956/2001, de 08 de outubro, através do qual o Ministério Público Federal determina o *acesso de alunos com*

deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. A importância desse documento está em seu objetivo: ampliar e divulgar os direitos das pessoas com deficiência.

Ações foram desencadeadas no Brasil para implementar o movimento de inclusão de pessoas com deficiências. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que *“o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”*. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prover, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

Em 2003 é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04, de 02 de dezembro, regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o

objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, de 24 de abril, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU² em 2006, contribuiu para que não aconteça mais a política de segregação, orientando para que os alunos recebam atendimento em ambientes que promovam o seu desenvolvimento total, tanto no nível acadêmico quanto no nível social. A Convenção é ratificada com força de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, e estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam

² Realizada na sede da ONU nos Estados Unidos da América, em 13 de dezembro de 2006.

excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

O Decreto nº 6571/2008, de 17 de setembro, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, de 17 de novembro, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. No seu artigo 3º é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto no ensino superior por meio das seguintes ações:

I– implantação de sala de recursos;

II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;

IV – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidades;

V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade;

VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, nº4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento determina o público alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso ao da escolarização, podendo, ainda, ser realizado em outra escola ou em centro educacional especializado da rede pública ou comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos.

O Decreto nº7084/2010, ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece, no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.

A colocação de crianças e jovens com deficiência na rede pública tem aumentado, conforme o Censo Escolar do MEC/INEP (2016). O gráfico 1 mostra que, em menos de dez anos, o número de matrículas de alunos com deficiência, em escolas da rede comum de ensino, passou de 387.031 para 750.983. Estes valores tornam muito claro que o atendimento caracterizado pela inclusão escolar vem apresentando um expressivo crescimento. Em contraposição à diminuição de matrículas nas instituições com classes especiais, o número caiu de 252.687 em 2009 para 179.700 em 2015, conforme podemos verificar na tabela abaixo:

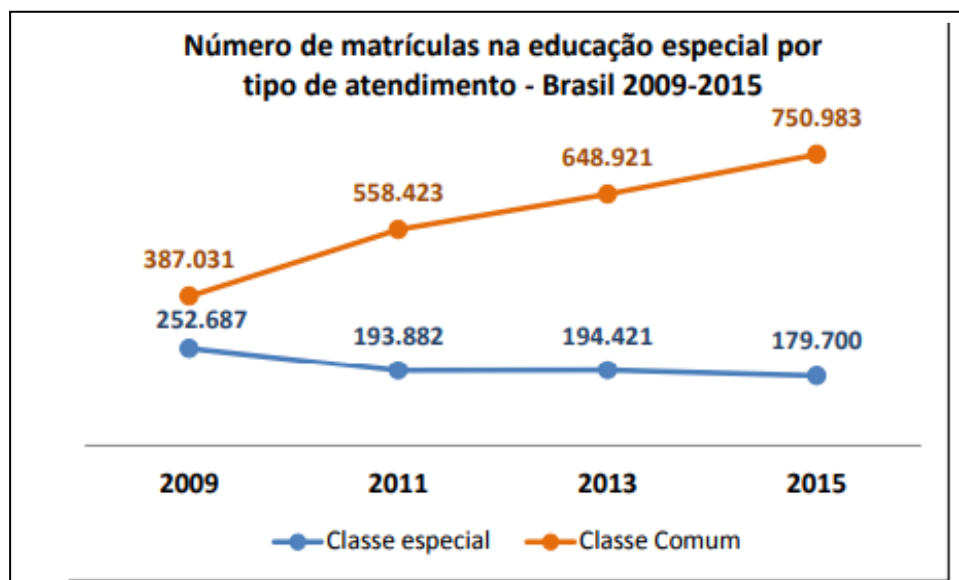


Gráfico 1 - Distribuição das matrículas nas classes comuns e escolas/ classes especiais (Fonte: INEP/MEC, 2016).

Assim, a educação inclusiva tem sido atualmente definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção do atendimento especializado, tal como vinha sendo tratada nos últimos tempos. Conforme visto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, trata-se de uma modalidade de educação especial voltada para formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania, ou seja, para a participação do indivíduo em sociedade, onde este seja capaz de fazer valer seus direitos e cumpra seus deveres.

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada. Esta perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação,

financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, com o propósito de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Para muitos autores, como por exemplo Ferreira e Guimarães (2003), Carvalho (2004) e Prieto, Mantoan e Arantes (2006), a Educação Inclusiva é considerada como um novo paradigma que respeita a diversidade e proporciona qualidade e igualdade de oportunidades.

2.2. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. As Salas de Recursos Multifuncionais constituem-se em espaços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar ou suplementar à escolarização de estudantes elegíveis para a educação especial.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino busca atender a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, busca eliminar a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos alunos público alvo da educação especial a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento

educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola. A educação inclusiva é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos e a efetivação desse direito deve ser cumprido pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção. Assim, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade.

O Programa contempla as demandas das Secretarias de Educação apresentadas no Plano de Ações Articuladas – PAR (Programa Sala de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível e Formação para Docentes), tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público alvo da educação especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar INEP/MEC.

A colocação de alunos com deficiência matriculados na rede pública tem aumentado, conforme o Censo escolar do INEP/MEC (2016), passando, paulatinamente, a responsabilidade desse atendimento para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para classes exclusivas.

O quadro 2, que a seguir apresentamos, mostra que 63,8% das escolas municipais atenderam os alunos inclusos em 2015, o que corresponde a um total de 18.269 de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em funcionamento, já nas escolas estaduais atenderam apenas 30,7%, num total de 8.785 SRM, e as instituições privadas atenderam apenas 5,1%, num total de 1.467 SRM. Porém, as instituições federais foram as que menos atenderam os alunos inclusos neste espaço: foram apenas 0,3%, num total de 99 instituições.

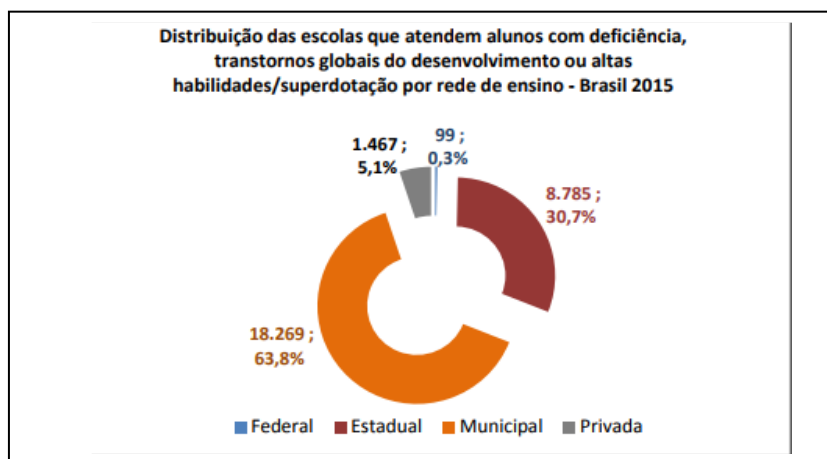


Gráfico 2 - Distribuição das escolas por rede de ensino (Fonte: INEP/MEC, 2016).

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas, em todo território nacional, está ainda com um percentual muito baixo para atender a demanda nas escolas, pois em 2015 só havia 26% das salas de recursos multifuncionais implantadas num total de 28.620 salas em todo Brasil, como podemos verificar no gráfico seguinte.



Gráfico 3 - Distribuição das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas (Fonte: INEP/MEC, 2016).

A Sala de Recursos Multifuncionais, de acordo com o material ou equipamento que tiver disponível, são categorizadas como Tipo I ou do Tipo II. As Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I são dotadas de microcomputadores, monitores, scanner, impressora laser, teclado colméia, mouse e acionador de pressão, laptop, jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais, lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. E as Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo II são dotadas dos recursos da sala do Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como: impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (Ministério da Educação, 2009).

Cabe lembrar que o atendimento educacional especializado deve ocorrer em Salas de Recursos Multifuncionais, as quais recebem esta denominação por agregar, em sua organização, materiais, equipamentos e profissionais com formação para atender todos os alunos, independente de suas necessidades especiais (deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação). Nesta concepção, não existe mais agrupamento de alunos por deficiência. O atendimento será realizado por um único professor que deverá ter formação específica para atender a todas as demandas apresentadas.

2.3.A formação do professor de Educação Inclusiva

Ser professor na atualidade é mais complexo do que foi no passado. Isto, porque os professores têm hoje que conseguir lidar não só com conhecimentos historicamente construídos e constituídos, mas também, e,

sobretudo, acompanhar a evolução técnico-científica e o novo modo de ser das relações sociais.

A propósito da Lei nº 9.394/96 – LDB, é notável verificar que o princípio da valorização do magistério é citado direta ou indiretamente em 43 artigos. O inciso II do Art. 67 cria alguns direcionamentos promissores voltados tanto para a melhoria da formação como para o “aperfeiçoamento profissional contínuo”, incluindo-se o “licenciamento periódico remunerado”, consagrando a idéia essencial de que o aprimoramento profissional faz parte da profissão. O inciso V do mesmo artigo estabelece “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho”. A esse respeito, Soares (2001) tece considerável contribuição: *“O professor que não estuda sempre não é profissional da educação”* (p. 49).

É necessário que o professor realize educação continuada em serviço (não treinamento) e que também participe de estudos dirigidos, fazendo inclusive uso de recursos e tecnologias de educação à distância, significando transcendência na relação ensino-aprendizagem.

A formação continuada do professor deve ser parte integrante dos sistemas de ensino, não se reduzindo a cursinhos periódicos de reciclagem ou participação em eventos promovidos pelos órgãos de implantação e acompanhamento educacionais (secretarias, delegacias, coordenadorias e congêneres).

A LDB (1996) aponta ainda três novidades como referência à formação do educador. A primeira diz que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação (Art.64) deverá se dar, tanto em nível de graduação, quando em nível de pós-graduação, uma prática esquecida devido à luta contra o tecnicismo e que criou certa aversão ao planejamento; o segundo é o reconhecimento da importância da prática para a formação, o que pode facilitar o surgimento de novas propostas de formação de professores associando *“teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”* (Presidência da República, 1996, Art. 61, I). A terceira novidade diz respeito à

valorização da formação continuada, com *“licenciamento periódico remunerado”* (Art. 67, inciso II).

A referida Lei traz um grande ganho para a formação do professor de Educação Inclusiva, conforme determinado no artigo 59 da referida lei, *“III-professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”* (Presidência da República, 1996).

Esta exigência da LDB para a formação docente é de suma importância, pois permite que o professor possa, a partir da prática, repensar suas ações ainda no curso de formação. A partir desta perspectiva, Freire (1996) afirmou que *“na formação permanente dos professores, o momento mais importante é o da reflexão crítica sobre a prática”* (p. 57).

Para além da formação docente, a lei incide sobre a importância da valorização profissional e determina que seja criado, por cada órgão responsável, o Estatuto e os Planos de Carreira do Magistério público, de modo a assegurar aos profissionais da educação: piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho; e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (Art. 67, incisos III, IV e V).

Nesta perspectiva, é preciso considerar que não haverá mudanças substitutivas na educação sem uma clara vontade política da sociedade e do Estado em favor da valorização da Educação. Despertar na sociedade a paixão de aprender e valorizar o estudo e a formação para a cidadania parece exigência básica para a sociedade em geral. Isso não está na lei.

O trabalho deverá ser de conscientização, partindo de uma ação conjunta de todos os envolvidos, ou melhor, de escola e sociedade como um todo. Na verdade, o que se faz necessário, de acordo com Bueno (1999), é que haja parcerias entre os profissionais que atendem ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais, pois são estes que se manterão com o aluno cotidianamente nas instituições escolares.

Nesta perspectiva, para que a proposta de inclusão ocorra efetivamente, é preciso que o professor seja capaz de

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Pletsch 2009, p. 5).

Para o processo de inclusão torna-se necessário que todos estejam envolvidos: família, professores e demais funcionários. É a partir desta visão que se fará, de fato, a diferença e uma inclusão verdadeira, onde o aluno seja capaz de produzir e não apenas ser mais uma cadeira ocupada na instituição escolar.

2.4.Práticas Pedagógicas

2.4.1.Os desafios das práticas pedagógicas na intervenção com alunos inclusos

É verdade que nas últimas cinco décadas muitas mudanças positivas aconteceram em relação à inclusão nas instituições escolares e na sociedade em geral. A educação inclusiva vem sendo apresentada como uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos, defendendo a idéia de que é verdadeiramente possível a convivência sem discriminações.

Desse modo, a escola passa a introduzir alternativas metodológicas que possibilitam ao indivíduo atendimento que respeite suas características, formas e estilos de aprendizagem. Em outras palavras, a educação inclusiva:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Presidência da República, 2008, p. 5).

O professor é, sem dúvida, uma peça muito importante no conjunto que movimenta todo o sistema educacional. Desta maneira, é de suma importância que o docente seja devidamente capacitado para perceber a inclusão como um processo capaz de promover, e conseguir, a integração do indivíduo como um todo. Nesse sentido, a ação pedagógica, deve adotar metodologias de ensino que promovam a igualdade de oportunidades, tendo por base a diferença. De acordo com Mantoan (2006, p. 9), “[...] *a escola que se deseja para todos os brasileiros- uma escola que reconhece e valoriza as diferenças*”.

Para que o professor seja capaz de proporcionar um ambiente propício à aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é necessário conhecer suas características específicas. Somente assim poderá selecionar e fazer uso de estratégias metodológicas que favoreçam a esses educandos segurança para aprender e desenvolver, dentro de suas potencialidades, as interações comunicativa e expressiva. A esse respeito, Coll (2004) apresenta uma visão interessante sobre o papel do professor no trabalho com crianças com deficiência intelectual

Para a transformação da escola em um espaço significativo de aprendizagem com práticas pedagógicas que busquem o desenvolvimento emocional, intelectual e social de todos os alunos, bem como seu potencial crítico e criativas é fundamental que se articulem os conceitos da construção do conhecimento, às situações vividas no cotidiano escolar e familiar e os saberes da comunidade (p. 36)

É fundamental considerar que a prática educacional está diretamente ligada a relações humanas, portanto, um fator que merece empenho por parte do professor é a afetividade. O sistema escolar atual tem dificuldades

para recuperar a auto-estima dos alunos, levando-os a desistirem dos seus estudos, e principalmente alunos com necessidades especiais. Não há uma valorização das suas demais capacidades, o que acaba por limitar o indivíduo.

O papel do professor é, então, muito mais do que ser um mero transmissor de conteúdos pré-determinados por outros. Ele se move na busca constante de intervenções adequadas ao processo ensino-aprendizagem e, por este motivo, a revisão ou a adequação do currículo à realidade da clientela com a qual trabalha.

A partir do conhecimento da clientela que irá trabalhar, o professor será capaz de desenvolver uma prática voltada especificamente para atender a um determinado grupo, o que conseqüentemente favorece o desenvolvimento do aluno. Em outras palavras, pode-se inferir que a atuação do professor tem muita importância diante da proposta que se discute sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiência.

O professor necessita contribuir para que os alunos desenvolvam expectativas, habilidades, conhecimentos e competências, que lhes deem subsídios para serem cada vez mais ativos e capazes de analisarem as condições históricas, sociais e políticas em que se desenvolvem, para que não somente possam descrever o mundo que os rodeia, mas que sejam capazes de o transformar.

Nesse sentido, o professor, que atende alunos com necessidades educacionais especiais deve estar ciente que seu contato é com alunos concretos, pertencentes a uma sociedade concreta. Porém, vale ressaltar que lidar com o deficiente intelectual não é um problema específico de uma única pessoa que atua com ele, mas sim de todos os envolvidos: pais, escolas e sociedade em geral. Portanto, é de fundamental importância que o professor adquira conhecimentos que fundamentem seu trabalho pedagógico com essa clientela, de modo que realmente haja inclusão nos processos de ensino e de aprendizagem. A esse respeito, Arroyo (2000) argumenta que “uma pequena qualidade de conhecimento consolidado é mais utilizável e transferível do que

uma grande quantidade de conhecimento instável, difuso e completamente inútil” (p. 47).

O sucesso dentro das instituições escolares que atendem crianças que utilizam salas de recurso pode exigir uma série de intervenções, como por exemplo, no ambiente estrutural, modificação do currículo e estratégia adequada para a situação (Condemarím, 2006, p. 38).

A escola, para atender o aluno especial, deve preocupar-se com seu desenvolvimento global e com a ampliação do potencial de cada um, respeitando as diferenças individuais, reforçando seus pontos fortes e auxiliando na superação dos pontos fracos, pois eles precisam de apoio e intervenção pedagógicas ao mesmo tempo mais intensos e específicos.

A atuação do professor nas instituições escolares que atendem esses alunos deve passar, inicialmente, por estudar o aluno, tendo em conta o contexto em que vive e as condições de aprendizagem que lhe tem sido oferecida. O aluno deficiente intelectual impulsiona o professor a uma constante reflexão sobre a sua atuação pedagógica, obrigando-o a uma flexibilização constante para adaptar os seus estilos de ensino ao estilo de aprendizagem do aluno, atendendo, assim, às suas necessidades educacionais individuais. Desta forma, Vasconcellos (2000) propõe que se deve visar o desenvolvimento global do aluno, abrangendo todas as áreas de desenvolvimento e não apenas a área cognitiva. As orientações, quanto à metodologia devem partir do pressuposto de que, como se aprende na vida cotidiana, é tão importante quanto o que se aprende na escola.

Torna-se importante, também, considerar as situações educacionais com trabalho em pequenos grupos ou individualmente, nas quais o professor se pode dedicar àqueles que apresentem mais dificuldades. Situações difíceis de conseguir dentro de uma metodologia tradicional, na qual se percebe um abuso nas exposições orais e coletivas, dirigidas a uma variedade de alunos, como se se tratasse de um grupo homogêneo. O professor deve selecionar a metodologia de forma flexível, considerando em função do tipo de conteúdo a ser desenvolvido, adaptá-la a diferentes necessidades, visto que os alunos

são diferentes e devem ter respostas distintas sobre temas similares e/ou diversos, pois, assim, como existem muitas maneiras de aprender (visual, auditiva, sinestésica), existem muitas maneiras de ensinar.

Outra questão fundamental que o professor deve contemplar em sua prática pedagógica é a avaliação. Pois, o que se percebe é que o processo avaliativo tem-se concentrado exclusivamente no aluno para medir se ele alcançou ou não os objetivos propostos. Neste sentido, é preciso considerar que a avaliação deve ser percebida como processo permanente, que deve considerar todos os aspectos da vida escolar, e não como um momento cuja expectativa docente incide na classificação dos alunos como bons ou ruins, desconsiderando as singularidades dos processos de aprendizagem.

No caso do aluno incluído, há que se ter mais fidedignidade nesse processo, pois a avaliação deve ser contínua e processual. Desta maneira, o professor ao receber o aluno deve inicialmente conhecê-lo, analisando seu histórico escolar, os relatórios da equipe multidisciplinar que o assiste e conversar com a família. Esses são meios indispensáveis para que sejam identificados seus padrões de aprendizagem.

Quando se fala no trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, fala-se também em interdisciplinaridade, ou seja, são necessárias também outras intervenções, voltadas para a construção de condições para que o sujeito possa situar-se de forma adequada, e o comportamento patológico se situe em segundo plano, pois o cerne da ação escolar é a aprendizagem desses alunos centrada em suas potencialidades.

A criança ou adolescente com necessidades educacionais especiais precisa ser estimulada de maneira correta e de forma integral, para que mantenha sua atenção no que está fazendo ou estudando. Neste processo, o professor tem papel importante, cabendo-lhe intervir no sistema cognitivo, junto à construção do saber, sendo mediador do processo, levando o aluno a participar ativamente da sua aprendizagem.

Assim, o professor que atende o aluno com necessidades educacionais especiais, deve, ao elaborar o currículo para ser aplicada em sala de aula,

considerar as características pessoais, oportunidades sociais, motivação, treinamento, bem como as condições médicas gerais. Desta maneira, é preciso considerar o grau de comprometimento funcional e não a classificação que leva em conta o QI, qual seja retardo leve, moderado, severo ou profundo. Ballone (2003) afirma que o importante é saber em que área a pessoa com deficiência intelectual necessita de apoio e orientação pedagógica. E Tessaro completa considerando que

Acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental, não estão relacionadas com a deficiência em si, mas sim com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas portadoras de deficiência mental. É notável quão limitado é o mundo dessas pessoas, quanto elas são segregadas, ou seja, privadas de interação social (Tessaro, 2005, p. 33)

Por esse motivo, considera-se imprescindível que o cotidiano escolar, em especial a sala de aula, contribua significativamente para que os alunos incluídos possam de fato aprender. E, principalmente, que o professor trabalhe o currículo de forma diversificada, adaptando-o às potencialidades de aprendizagem de cada aluno, e, em especial, dos alunos incluídos, para que se sintam integrados ao ambiente escolar.

[...] é a escola que precisa se adaptar para atender a todos os alunos e não esses que têm que se adaptar à escola. (...) Entre estas pode-se citar: metodologias de ensino inadequadas, professores mal preparados, currículos fechados que ignoram as diversidades sócio-econômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida (...) (Glat, 2001, p.02)

Nesta perspectiva, pode-se pensar que a Educação *vai além dos muros escolares*, ou seja, para que a Educação se efetive verdadeiramente é preciso conhecer a quem se destinam as atividades planejadas, ou seja, o professor deve conhecer a comunidade que será atendida de como a trabalhar suas particularidades tornando a aprendizagem significativa.

Porém, Rosana Glat levanta uma discussão sobre este fato que ainda está distante da realidade, onde ainda se encontram, em sua grande maioria,

escolas com características meritocrática, seletiva, excludente e de modo geral de baixa qualidade

“[...] É uma escola onde as condições físicas e organizacionais das turmas, e a jornada de trabalho do professor, entre outros fatores, não permitem o planejamento de uma intervenção pedagógica individualizada de qualidade”. (Glat, 2003, p. 03)

A idéia é que a escola possa mudar este perfil e torna-se igualitária, ou seja, que atende a todos em sua totalidade. Porém “a transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores, alunos e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades)” (Glat, 2001, p. 03).

Uma escola inclusiva é uma escola que não reproduz desigualdades, que trabalha as diferenças individuais dos alunos. A autora destaca dois conceitos chave para a Educação Inclusiva: “*educação para a diversidade e atenção às necessidades educacionais especiais de cada aluno*” (Glat, 2001, p. 04).

2.5. Gestão democrática e a educação inclusiva.

Considerar a possibilidade de as comunidades escolares virem a participar ativamente das decisões que organizam o cotidiano das escolas públicas brasileiras, fundamentalmente daquelas que oferecem o ensino básico, é uma novidade recente na história da educação brasileira. Ou seja, os primeiros debates em torno disso começam a ocupar o espaço público somente desde os anos 1980. Não se quer com isso dizer que jamais houve qualquer tentativa de interferir nos processos educacionais com o objetivo de gerar um estilo de gestão participativa, compartilhada, democrática, enfim. Entretanto, é inegavelmente a partir dos 80 que movimentos nesse sentido se instauram com mais frequência e efetividade. Spósito (1990) menciona vários exemplos

de reivindicações que buscaram um caminho parecido. Dentre eles, a autora menciona o movimento escolanovista, ocorrido entre os anos 1920 e 1930. Dentro do ideário proposto havia um forte reforço sobre a necessidade de a escola trabalhar o coletivismo e a adesão aos ideais democráticos com as crianças. Nesse contexto, os escolanovistas recomendavam uma maior participação das famílias no cotidiano escolar, embora os críticos assinalem um referencial mais assistencialista do que formador de cidadania.

Mas, a autora não fica só neste exemplo. Menciona também a inovação da educação pública em São Paulo, nos anos 30, empreendida através das ideias de Lourenço Filho e, ainda, o trabalho de Fernando de Azevedo no Distrito Federal. Essas duas experiências pioneiras são hoje tomadas como inaugurais no sentido de criar as primeiras associações de pais e mestres com possibilidade de participação em alguns aspectos da direção escolar. Spósito lembra também das conquistas realizadas na década de 1950, quando se constituem instâncias de colaboração para com as escolas, conjugando os esforços dos pais (ou responsáveis) com os esforços dos professores, na tentativa de suprir algumas necessidades mais prementes do aluno popular.

Outros porta-vozes importantes na história da educação no Brasil também se posicionaram em outras épocas sobre as questões que se acabou de mencionar. Anísio Teixeira escreveu, em 1957: “Educação não é privilégio”, onde defendeu claramente a descentralização da educação, além de indicar a importância dos Conselhos Municipais de Educação nas decisões referentes à utilização do dinheiro e nos processos cotidianos de gestão das escolas públicas:

Primeiro que tudo teremos criado com o novo plano cerca de 3.000 unidades administrativas escolares em todo o país, que tanto são os municípios, com os seus conselhos de administração escolar, representativos da comunidade, paralelos aos conselhos municipais ou câmaras de vereadores, com poderes reais e não fictícios de gestão autônoma do fundo escolar municipal e direção das escolas locais (Teixeira, 1994, p. 69).

Revisar esses movimentos, seus desdobramentos e consequências, é essencial para que se venha a entender os discursos e práticas referentes à gestão democrática das escolas públicas, enraizado a partir dos anos 1980. Nesse percurso, percebe-se que o golpe civil/militar de 1964, instaurador de um período ditatorial em nossa história, teve um efeito paralizador em relação a um fluxo de ideias que vinham tomando formas diversas, mas que convergiam na direção da democratização de todo o sistema educacional brasileiro. Diante do autoritarismo instalado, os discursos sobre gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas foram praticamente congelados. As pessoas estariam fora de qualquer perspectiva de participação nas decisões e na organização das suas escolas durante mais de vinte anos.

Conforme assinalado no início, nos anos 1980, na esteira da redemocratização do país, os movimentos sociais devotados a diversas questões sociais, dentre elas a questão educacional, voltam a denunciar os males da centralização excessiva da educação pelo governo federal. Começa-se, então, a reivindicar e apontar caminhos mais participativos e, ao mesmo tempo, mais eficientes para a gestão educacional e escolar.

É importante ressaltar, entretanto, que a despeito do duro regime militar, que em nada contribuía para a frutificação de qualquer perspectiva democrática, existiram em algumas partes do país exemplos isolados, mas, bem-sucedidos de gestão democrática. Cunha (2005) retrata essas experiências minoritárias em Boa Esperança (ES) e Lages (SC), no decurso das décadas de 1970 e 1980.

Paro (2005) lembra que durante os anos 1980, respirando os ares da chamada “abertura política”, as categorias sociais constitutivas da escola pública, alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis, começaram a organizar-se em torno de um discurso comum: a necessidade de a escola se tornar exemplo de cidadania, exercitando em seu interior uma modificação na dinâmica das relações ali vivenciadas. Tornar-se um lugar de debates, onde todas as vozes (mesmo que dissonantes) deveriam ser escutadas e respeitadas, passou a ser considerado a vocação da escola. Nada mais justo

do que os mecanismos de gestão desse espaço também se tornarem mais democráticos.

Mesmo que numa direção diferente, a disseminação de ideias neoliberais, advogando o que os estudiosos chamam de “diminuição do Estado” acabaram por contribuir com os esforços por uma gestão mais autônoma e mais compartilhada com a sociedade civil (Antunes, 1997).

Assim, de acordo com Abranches (2003) podem-se reconhecer duas abordagens bastante diferentes que confluíram em prol da descentralização dos processos de gestão da educação: de um lado a necessidade de democratizar os mecanismos de gestão pelo viés da ampliação dos direitos e exercício da cidadania, um discurso reconhecido pelos estudiosos como “de esquerda”, e do outro lado, um discurso preocupado com a diminuição dos gastos públicos, e com o “encolhimento” das atribuições sociais do Governo, alinhado pelos mesmos estudiosos como “de direita”.

No fluxo do processo de redemocratização do país, surge a preocupação com a execução de transformações efetivas no sistema educacional, que iriam repercutir diretamente sobre a visão de gerir as escolas de uma forma mais democrática. Tais modificações deveriam estar previstas nas leis relativas à organização e gestão da educação, o que vai acontecer inicialmente a partir da Constituição. No inciso VI, artigo 206 da mesma, encontram-se a prescrição de obrigatoriedade do acesso gratuito ao ensino fundamental, da gestão participativa, e de o ensino médio tornar-se – gradualmente – igualmente obrigatório e gratuito.

Segundo Mendonça (2000) tais conquistas não aconteceram “de repente”. Na Constituição de 1946 foi prescrita a oferta obrigatória e gratuita do antigo “primário” (4 anos) nas escolas públicas. A LDB de 1961 incorpora essa obrigatoriedade, definindo a idade de ingresso: 7 anos. Em 1969, em pleno regime militar, a Constituição estende para 8 anos a obrigatoriedade da oferta do ensino, assim como a sua gratuidade. Em seguida, a LDB de 1971 irá endossar essa proposta.

Recapitulando, as lutas que defendem a democratização da escola e, evidentemente, de seus processos de gestão, se iniciaram com algumas experiências isoladas desde os anos 1970, tanto em escolas municipais quanto em escolas estaduais. Desde o início da década de 1980, algumas Secretarias Estaduais de Educação foram ocupadas por militantes dos movimentos sociais que se colocavam como opositores do autoritarismo militar, que começava a ceder espaço para a “abertura”. Uma dessas batalhas históricas foi protagonizada por um fórum de secretários estaduais que criou um conselho estadual, o qual se confrontou em várias ocasiões com o sistema ditatorial ainda presente no Ministério da Educação. Nessa linha, Saviani (1997) destaca os governos de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

Ainda na década de 1980, conforme sinaliza Mendonça (2000), acontecem as Conferências Brasileiras de Educação, conduzidas por várias organizações: Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação; Associação Nacional de Educação; Centro de Estudos Educação & Sociedade. Na quarta Conferência, que ocorreu em 1986 em Goiás, chegou-se a diretrizes muito importantes para a continuidade do encaminhamento dos processos de luta pela democratização da gestão das escolas públicas. Tais diretrizes foram organizadas numa carta que reivindicava, entre outras questões: autonomia e democracia nas universidades; ampliação do espaço municipal e estadual na gestão do ensino; maior transparência e possibilidade de intervenção da sociedade na gestão escolar; aplicação das verbas públicas na ampliação da oferta de ensino público de qualidade; escola como espaço laico. Foram, no total, 21 reivindicações, as quais iriam encampar os trabalhos das equipes encarregadas de repensar a educação nacional, por ocasião da Constituinte. De acordo com Cunha (2005):

Estas duas reivindicações [laicidade e dinheiro público em instituições públicas] foram de grande importância para a montagem da plataforma das entidades populares no Fórum por elas criado para elaborar um documento de

unidade que expressasse uma plataforma democrática para a nova constituição. (p. 98).

Seguindo a argumentação de Saviani (1997), na Constituinte afluíram as plataformas políticas para a educação, provenientes de dois focos concomitantes: a educação como fórum privilegiado para a reconstrução democrática do país e a valorização das entidades de representação de docentes e outros profissionais vinculados à educação. No primeiro foco estavam aquelas organizações mencionadas acima. No segundo foco estavam a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior.

Consultando Mendonça (2000), vê-se que como organização representante dos pontos de vista dos educadores na Assembleia Nacional Constituinte, foi criado o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. De acordo com Cunha (2005), este fórum representativo dos diversos movimentos sociais preocupados com os rumos da educação no país surge em 1987, na esteira dos debates e conquistas sintetizados na mencionada “Carta de Goiânia”.

O referido fórum teve uma participação decisiva nos trâmites da Constituinte. Segundo Tavares (1990), apresentou, inclusive, uma emenda popular assinada por quase 280.000 eleitores, provenientes de quase todos os estados. Tal emenda reivindicava especificamente a garantia de ingresso da população nas escolas públicas, assim como a garantia de mecanismos democráticos de gestão do ensino, também nas instituições privadas. Entretanto, o empenho inicial não foi suficiente para sustentar as decisões em sua integralidade. Veja-se o que disse Tavares (1990) sobre essa questão:

As entidades não atribuíram ao fórum suficiente importância no momento das votações em Congresso, deixando de comparecer às reuniões - o que ocasionou falta de quorum para se aprovar encaminhamentos. Não havendo reuniões, não havia fórum e nem condições de trabalho (p. 23).

Mendonça (2000), ao relatar os pormenores das disputas na Constituinte, afirma que o resultado prático dessa desarticulação foi a abertura de espaço político para as conquistas dos grupos oponentes, gerando, por exemplo, a exclusão das instituições privadas da obrigatoriedade de gestão democrática, entre outras coisas. De todo modo, a Constituição Federal acabou englobando a referência ao gerenciamento democrático da educação, mesmo que abrangendo apenas as instituições públicas de ensino. As entidades que se uniram em prol dos mecanismos transparentes e participativos e que almejaram sua extensão a toda a educação brasileira experimentaram grande frustração face a esses resultados limitados.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, conhecida publicamente como “Conferência de Jomtiem”, conforme já comentado neste trabalho, foi um outro fórum importante quando se considera os caminhos percorridos pela proposta de gestão democrática da educação, do ensino e da instituição escolar. Tratou-se de um encontro internacional, acontecido na Tailândia, em 1990, onde se fizeram presentes 155 nações de várias partes do mundo. Estas nações foram representadas no encontro de diversas formas: autoridades de Governo; profissionais de educação; líderes de entidades transnacionais; consultorias técnicas e lideranças de Organizações não Governamentais nacionais e internacionais.

Conforme explicou Abranches (2003), em Jomtiem, o foco dos debates foram as abordagens educacionais num horizonte global. Foram discutidas variadas formas de apoio e colaboração transnacionais na prestação de serviços educativos a ser compartilhados entre diversos países. Essa exposição é confirmada pelo relato de Vieira (2001):

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos estabelece um quadro mais amplo para a definição de vários compromissos no âmbito das políticas internacionais, regionais e nacionais para a Educação. Através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos firma-se o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (p.63).

Dos artigos compilados no referido documento, destacamos o comprometimento com as reivindicações sobre democratização do espaço escolar e ampliação do acesso e com a maior cooperação de atores da comunidade tanto na gestão quanto em vários aspectos do dia a dia nas escolas, renovando esse espaço antes ocupado apenas pelo Governo.

Os aspectos norteadores acima mencionados deveriam ser traduzidos em metas claras de ação por cada país participante da Conferência. As lideranças brasileiras lá presentes elaboraram um plano de ação que definia os propósitos da educação nacional e os objetivos a serem alcançados no decênio 1993–2003. Tais compromissos constituíram a base de onde foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, cujos focos principais foram resumidos como segue por Cunha Pinto (1995):

[...] equivale a uma agenda mínima da política educacional brasileira, com alguns pontos consensuais: a) professor melhor remunerado e melhor formado; b) elevação do investimento em educação; c) modelo de articulação estado/município; d) sustentação das políticas educacionais; e) qualidade dos serviços educacionais. (p. 8).

Além do exposto, devemos destacar na p. 49 do Plano Decenal a meta de, ao longo dos 10 anos seguintes *“implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica”*. Entretanto, as rápidas transformações políticas pelas quais passava o país engendraram um novo cenário de discussões sobre a educação brasileira que culminariam na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual seria promulgada em 1996.

No corpo de seu texto há poucos trechos dirigidos à gestão democrática. Mencionamos, inicialmente, o artigo terceiro, em seu oitavo inciso, onde se aponta o caminho para a sua implantação: Leis estabelecidas pelas Assembleias Legislativas Estaduais ou Municipais e, ainda, determinações provenientes dos Conselhos – também Estaduais ou Municipais – de Educação (Mendonça, 2000).

O segundo momento em que a LDB se refere à efetivação da gestão democrática é no artigo 14, o qual reproduziremos a seguir:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I) Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II) Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Mendonça (2000) chama a atenção para diversas lacunas a serem apontadas, vejamos quais são elas. Em primeiro lugar, a LDB não obriga a implantação de gestão democrática em todas as escolas e estabelecimentos de ensino – em todos os níveis – que recebam verba pública. Ou seja, o governo somente cobra isso das instituições de ensino municipais, estaduais e federais. Os estabelecimentos privados não têm – a partir do texto da LDB - a obrigatoriedade de gerir seu ensino de forma democrática. Por outro lado, outro fator enfatizado por Mendonça (2000) é que mesmo no contexto das instituições públicas de ensino a Lei não prevê a apresentação de planejamento atualizado a cada ano, de modo que se possa avaliar de que forma a organização e gestão do ensino está acontecendo, principalmente pelo fato de que não há efetivo acompanhamento dos membros da comunidade – posto que também não acontece nenhuma avaliação anual – propiciando a correção de rumos e mesmo a interdição de gestores que não se adequem aos princípios gerais da Educação, conforme prescritos na Legislação norteadora de todos os sistemas de ensino – a LDB.

Mesmo quando se refere ao ensino superior, a gestão democrática só é exigida nas instituições públicas, estabelecida através de fóruns de decisão em estrutura de órgãos colegiados, que deveriam contar com membros participantes das instituições, da comunidade local e regional. Os docentes seriam 70% da composição desses colegiados, responsáveis por deliberar

sobre qualquer assunto referente à organização pedagógica e administrativa das unidades de ensino Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigo 56.

A necessidade de democracia aparece, ainda, na referência da LDB à obrigatoriedade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (nono artigo, inciso nº 04), onde seriam postas as grandes linhas filosóficas e metas de trabalho concernentes aos sistemas de ensino, válidas pelo período de 10 anos. Prevê-se, também, a coparticipação entre os Municípios, Estados e Distrito Federal na elaboração do referido Plano, sem que haja espaço, entretanto, para as contribuições dos diversos fóruns de debate que, inicialmente, haviam participado de momentos cruciais do processo de transformação da educação nacional e das leis por ela responsáveis (Mendonça, 2000).

Retornando ao plano das instituições escolares de nível fundamental, médio e técnico, vemos que a LDB também delega às unidades de ensino a tarefa de elaborar suas próprias propostas pedagógicas e executá-las, o que vai ao encontro do estímulo à concretização de uma proposta de conquista contínua de autonomia para que cada estabelecimento construa sua própria trajetória, e sua própria identidade institucional, de acordo com os artigos nº 12 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda sobre essa questão do incentivo a um crescente processo de autonomização da gestão escolar, a Legislação discutida delibera que, além da gestão administrativa e pedagógica, as unidades de ensino também poderão ter acesso direto às verbas, para gerenciamento financeiro a ser exercido na própria escola, conforme o parágrafo terceiro do artigo de nº 75.

O processo de municipalização, com prioridade ao ensino básico, responde, também, à perspectiva democrática de descentralização do poder administrativo, onde a União reconhece às outras instâncias – estadual e municipal – as competências necessárias para gerir com grande grau de autonomia as diversas instituições que existem no âmbito de sua abrangência político/administrativa.

Para que a gestão democrática chegue efetivamente à escola são necessários alguns requisitos, os quais serão abordados a seguir. Todos os itens têm a ver com níveis de envolvimento dos sujeitos nas tomadas das decisões relativas à organização e funcionamento do cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, trata-se da gestão do dinheiro. Segundo Farenzena e Araújo (2005), o que se coloca como fator importante aqui é o fato de os usuários poderem decidir quanto devem investir, em quê e de que maneira. De modo que a comunidade escolar não precise obedecer às revelias a decisões e ordens externas e completamente alheias às necessidades reais de cada contexto escolar, visto que as verbas estatais são repassadas de forma direta à escola e seus colegiados de gestão deverão dar-lhes a destinação apropriada.

Do ponto de vista das políticas públicas relacionadas com a questão cabe citar o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, instituído em 1995, transformado depois no Programa Dinheiro Direto na Escola (Medida Provisória n. 1.784, de 14 de dezembro de 1998). O objetivo foi oferecer uma forma de suplementação das necessidades financeiras das escolas públicas tanto dos Estados quanto dos Municípios. O Programa exige, para o repasse das verbas, que haja na escola uma entidade executora, que irá fazer os planejamentos de custos, assim como, realizar as prestações de contas ao Governo. A solução encontrada pelas escolas foi transformar os Conselhos Escolares em entidades juridicamente constituídas, tornando-os órgãos executores do programa.

Outro aspecto importante foi a obrigatoriedade de a equipe da escola elaborar de forma participativa o seu planejamento político pedagógico. De acordo com Teixeira, (2002, p. 95):

[...] o projeto político-pedagógico pode ser visto como a proposta educativa da unidade de ensino capaz de mobilizar, orientar e dirigir todas as ações no âmbito da instituição em consonância com as concepções básicas dos elementos envolvidos, com as suas reais possibilidades e as necessidades da comunidade atendida.

Tal plano deve, portanto, ser elaborado com a participação de todos. Os pais/responsáveis pelos alunos devem ser representados e ter a liberdade para expressar seus anseios e suas sugestões. Ninguém conhece melhor a realidade global das crianças e a localidade onde a escola se insere do que eles. Professores e gestores nem sempre residem no entorno da escola, enquanto os alunos e suas famílias raramente residem longe.

Muitas vezes a equipe da escola tem dificuldade para trabalhar em conjunto com a comunidade, alegando objeções sobre conhecimentos técnicos não dominados pelas pessoas. Segundo Gandin (2005), tais alegações não são legítimas, pois os aspectos sócio/culturais e as necessidades coletivas são passíveis de ser conhecidos por todos, sem necessidade de qualquer formação específica.

O importante é frisar-se que a proposta condizente com o encaminhamento de constituição da democracia na escola é aquela que se importa com os componentes do processo integrador e participativo. Isto porque é através dele que se consolida a atmosfera de transparência e de abertura a ideias e sugestões que são a meta da gestão participativa. Conforme resumido por Veiga (2003):

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (p. 275).

Outro aspecto importante da consolidação da democracia no interior das escolas é a presença dos conselhos escolares, que foram concebidos como entidades de suma importância. Segundo Abranches (2003) a sua composição corresponde a 16 membros: 4 pais, 4 alunos, 4 professores e 4 funcionários. Estes conselhos têm funções: consultivas, deliberativas,

normativas e fiscalizadora/avaliativa. Para o autor, existem alguns assuntos que são recorrentemente discutidos pelos conselhos:

a) financeiro – como decisões sobre a aplicação de verbas da escola, controle da prestação de contas, administração de alguma verba que a escola possa ter por meio de parcerias com empresas ou ONGs; b) administrativo – como eleição de equipe diretora, administração e reivindicação de intervenções na infra-estrutura da escola, decisão sobre convênios ou parcerias com a escola, elaboração de regimento interno da escola, organização de eventos e festas; e c) pedagógicos – como apresentação e aprovação de projetos pedagógicos, elaboração de projeto político - pedagógico e resolução de conflitos entre professores, alunos e responsáveis (Abranches, 2003, p. 99).

Ou seja, a grande instância onde acontecem os debates e tomadas de decisão no ambiente escolar são realmente os conselhos escolares, pois, lá estão presentes representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, assim como, lá são apreciadas, debatidas e resolvidas todas as questões relevantes para o coletivo envolvido (Farenzena & Medeiros, 2005).

De acordo com Mendonça (2000), existem basicamente 4 maneiras de se chegar à escolha de um diretor escolar: por indicação de uma autoridade de governo que escolhe de acordo com critérios próprios; por concurso público; por concurso e eleição (concurso para candidato e eleição dentro da lista de aprovados) e por eleição direta. Considera-se que a forma mais democrática é, evidentemente a eleição direta, com livre apresentação de chapas e participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

As escolas podem contar, ainda, com os grêmios estudantis e associações de pais. São outras formas de organização e mobilização no interior da escola que, segundo Grácio e Aguiar (2002) cumprem um excelente papel de formadoras de cidadania e de hábitos democráticos. Por fim, a instauração da gestão democrática nas escolas públicas modifica completamente o entendimento sobre a importância e atribuições da direção escolar. O diretor é o responsável pela gestão escolar. É uma função difícil e

complexa, sobretudo, porque nem sempre estão bem preparados para o desempenho dessas funções.

Segundo Libâneo (2001), *“o diretor da escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto necessita de conhecimento, tanto administrativos, quanto pedagógicos”* (p.87). Diante das competências do gestor escolar, podemos afirmar que o diretor é o que escora o gerenciamento nas instituições públicas de ensino. Portanto é importante salientar em uma instituição escolar inclusiva, cuja a gestão é democrática, as decisões e ações partem de um processo de discussão e reflexão em conjunto entre todos os membros da comunidade escolar.

Após ter conhecimento dos desejos da comunidade escola, cabe ao gestor escolar pensar na formação continuada dos professores, na readequação das salas de aula, da biblioteca, do espaço externo, na utilização de tecnologias assistivas, na adaptação curricular, procurando incentivar ações culturais, afim de direcionar a prática inclusiva para a diversidade.

Pensando o papel e a função dos diretores da escola, eles têm a função de motivar as potencialidades dos indivíduos e ampliar as relações dentro da escola para que a transformação social aconteça. Primeiro começa pela escola e depois atinge a comunidade em que está inserida. Cabe ao gestor escolar proporcionar um ambiente de trabalho coletivo, superando o individualismo e a educação excludente.

3. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

3.1. Problema e Objetivos

3.1.1. Problema e sua justificação

A escolha por desenvolver uma pesquisa que abordasse a inclusão escolar se deve à minha trajetória acadêmica e profissional.

Quando atuei como professora do 1º ano do ensino fundamental tive vários alunos inclusos e costumava buscar ajuda no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAPES), para obter algumas orientações. Porém, percebi que faltava apoio no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como instrumento facilitador desta integração do aluno incluso ao mundo letrado, o MEC (Ministério da Educação) criou as Salas de Recursos Multifuncionais, um programa que tem como objetivo:

Apoiar e organização a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. (MEC, 2007).

As salas de recursos foram planejadas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, disponibilizando equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, organização dos espaços, acesso e permanência nos espaços de formação e aperfeiçoamento profissional.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado- AEE (2008) na Educação Básica discorrem acerca dessa organização:

- a) Sala de Recursos Multifuncionais: espaço físico, mobiliários, material didático, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b) Matrícula dos alunos no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c) Plano do Atendimento Educacional Especializado: Identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, cronograma de atendimento dos alunos;
- d) Professor para o exercício do Atendimento Educacional Especializado;
- e) Profissionais da educação: tradutor e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- f) Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;
- g) Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do Atendimento Educacional Especializado.

A escolha por esta investigação, não é por acaso, está relacionada ao interesse de compreender o trabalho que ocorre neste espaço e como as Salas de Recursos Multifuncionais contribuem para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. E é nesta perspectiva que esta pesquisa se justifica.

Embora esteja a legislação brasileira avançada, até mesmo para padrões internacionais, sabemos que a promulgação de leis e diretrizes não significa que os dispositivos serão efetivamente implantados. Tornar todas as escolas inclusivas, com condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico de

todos os alunos, é sem dúvida uma tarefa muito difícil de alcançar. Será preciso reorganizar sua estrutura de funcionamento, recursos pedagógicos e metodologias e, principalmente, conscientizar e capacitar seus profissionais para essa nova realidade.

Para concretizar a política de inclusão no âmbito escolar, é preciso que se valorize a diversidade dos estilos de aprendizagem, em vez da sua homogeneidade.

Como bem colocou Bueno (1999), um sistema educacional inclusivo, que se propõe a oferecer qualidade educacional a todos os alunos, demanda professores com dois tipos de formação profissional: professores “generalistas” do ensino regular, que tenham um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado e professores “especialistas” no atendimento de alunos com necessidades educacionais. Estes professores estariam voltados para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes regulares e prestar atendimento complementar a esse alunado em salas de recursos multifuncionais.

Será que as Salas de Recursos Multifuncionais estão contribuindo para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?

As Políticas Educativas vêm buscando favorecer a efetivação da garantia de direitos. Neste sentido, este projeto tem como questão de partida:

As Salas de Recursos Multifuncionais estão contribuindo para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?

3.1.2.Objetivos

Objetivo geral

Analisar a contribuição das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão nas escolas Públicas Estaduais no Município de Cabo Frio –R.J.

Objetivos específicos

- Procurar conhecer a organização e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e o contributo que parecem dar para o desenvolvimento dos jovens.
- Identificar as deficiências que são atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, os recursos que são utilizados e as preocupações que há no processo de Inclusão dos alunos.
- Conhecer as necessidades de formação dos profissionais que trabalham com os alunos com N.E.E. e a forma como resolvem os problemas que resultam dessa falta de formação.
- Identificar as dificuldades sentidas pelos Gestores, pelos os Professores regentes das Classes inclusivas e pelos os Professores das Salas de Recursos, no trabalho que desenvolvem com os alunos com N.E.E

3.2. Metodologia

A cada dia novas mudanças nos são apresentadas nos mais diferentes espaços sociais que vivemos, seja na escola, no supermercado, na família, na igreja, ou em qualquer outro espaço de convivência. E estas mudanças se dão pelo fato de sempre haver pesquisadores que estão dispostos a investigar o cotidiano, ou seja, aquilo que está à sua volta, em busca de novas possibilidades de vida. A propósito do termo pesquisador, Duarte (2009) diz-nos que é alguém interessado em estudar e compreender factos da vida real, sejam eles sociais, culturais ou políticos.

...é capaz de perceber um problema no contexto em que está inserido, seja social, cultural ou político e que manifeste o desejo de compreender como este se estrutura e analisar novas possibilidades de solucionar problemas cotidianos. Duarte (2009, p. 39)

Atualmente, na área da Educação, o interesse dos pesquisadores tem se voltado cada vez mais para a pesquisa qualitativa. Uma das formas que esse tipo de pesquisa pode assumir é o estudo de caso (Ludke & André, 1986).

Assim, esta pesquisa, tendo o método vinculado a uma concepção da realidade dos sujeitos e suas interações com o meio do qual fazem parte, segue uma forma de aproximar a teoria e os dados pesquisados, entre o contexto e as ações (Teixeira, 2005). Ainda na concepção desta pesquisa, entende-se que a vida do ser humano se constroi na interação com o meio e que, portanto, é no contexto onde acontecem as interações que se deve analisar a contribuição das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão nas escolas públicas estaduais no município de Cabo Frio.

Os dados da pesquisa qualitativa, foram obtidas através de diversas fontes: entrevistas, observação não participante, cujos registros tomaram a forma de notas de campo a que nos referiremos mais à frente.

3.2.1. Pesquisa qualitativa

Segundo Chizzotti (2005, citado por Borges e Dalberio, 2007), as pesquisas científicas têm crescido em função da aplicação continuada de processos minuciosos de busca das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade. O autor citado define o ato de pesquisar como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (p.01). Destaca-se essa perspectiva ética de Chizzotti, que assumimos como nossa, ou seja, concordamos com o autor em que a pesquisa social tem que ser impregnada de responsabilidade e de ética, comprometida em revelar e construir conhecimentos que possam ser de proveito para melhorar as condições da vida humana.

Para Masini (1997), o método fenomenológico é o mais aplicável às pesquisas que envolvem fatos sociais e, ao mesmo tempo a subjetividade humana. Pois, segundo esse autor tal método desvela o fenômeno, colocando-o a descoberto. Assim, o fenômeno analisado surge à nossa visão além da aparência, além do imediatamente evidente. Tal método não se limita à enumeração dos fenômenos, ou à medição, como no positivismo, mas busca a interpretação para decifrar os sentidos menos visíveis porque emaranhados na subjetividade dos indivíduos. Dessa forma, “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (Merleau Ponty citado por Masini, 1997, p. 66).

De acordo com Lüdke e André (1986), a realização de um trabalho de pesquisa depende do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto, como também do conhecimento teórico registrado e publicado a respeito do mesmo. O pesquisador quer construir uma pequena porção do saber a partir do que outros já enunciaram. Não é possível creditar o conhecimento obtido por um pesquisador apenas a suas qualidades pessoais intelectivas. O que se produz academicamente

sempre será a continuidade de obra coletiva, em diálogo com outros que já se debruçaram sobre o mesmo tema.

Com Galliano (1986), aprendemos que todas as acepções da palavra “método” registradas nos dicionários estão ligadas à origem grega *methodos* - que significa “caminho para chegar a um fim”. Já Goldenberg (2004) define o método como a observação sistemática dos fenômenos da realidade através de uma sucessão de passos, orientados por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não revelados.

Há diversas formas de construir o conhecimento, existem abordagens redominantemente quantitativas, outras qualitativas. Esta última é a abordagem que se adotará na presente pesquisa. É ainda Goldenberg que explica brevemente essa perspectiva (op. cit. p. 49)

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social.

A perspectiva de Ohman (2005) coincide o entendimento sobre a pesquisa qualitativa conforme as explicações dos autores supracitados. A abordagem metodológica de natureza qualitativa centra-se, desse modo, nas experiências vividas pelas pessoas estudadas, na forma como às experiências são percebidas, nos seus sentimentos e as atitudes, enfatizando o comportamento humano e a interação social.

Segundo Lüdke e André (1986) há várias abordagens possíveis para a realização da pesquisa qualitativa: observação; análise de histórias de vida; estudos de caso; entrevistas; etc. A pesquisa aqui realizada escolheu como base o estudo multicaso conforme explicado por Yin (2001), onde foram visitadas duas escolas da rede estadual do município de Cabo Frio/RJ.

3.2.2. Estudo de caso

Segundo Bassey (2003, citado por André, 2005) o estudo de caso é uma investigação empírica que é conduzida dentro dos limites localizados no tempo e no espaço; pode versar sobre uma atividade educacional, programa, instituição ou sistema, geralmente no contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas; subsidia julgamentos ou decisões, de tal maneira que dados suficientes são coletados pelo pesquisador.

Yin (2001) considera que o estudo de caso “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e político” (p. 21).

O estudo de caso também é rico em abordagens de dados qualitativos, permitindo a interpretação do contexto, visando como objetivo a descoberta.

Para Bravo (1998), a seleção da amostra num estudo de caso adquire um sentido muito particular, diríamos nós que é a sua essência metodológica. De fato, ao escolher o “caso” o investigador estabelece o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 2014), mas, adverte Stake (1995), é importante termos sempre presente que “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso” (Stake, 1995, p. 4).

E, no que concerne a esta tese, será visto o que ocorre em dois casos: duas escolas da rede estadual de ensino, situadas no município de Cabo Frio, onde será investigada a realidade das mesmas frente ao problema e objetivo desta pesquisa: compreender as repercussões da sala de recursos multifuncional no processo de desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educativas especiais nelas matriculados.

3.2.3.Local de estudo e participantes

3.2.3.1 Local de estudo

A pesquisa foi realizada em duas Escolas Públicas Estaduais, localizadas nos municípios de Cabo Frio, do Estado do Rio de Janeiro, nas quais oferecem o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esse município foi escolhido por ali estar à morada da pesquisadora e, também, por ser o seu local de trabalho, no qual surgiu o interesse do presente estudo.

Estado do Rio de Janeiro: Municípios



A rede de ensino Estadual no município de Cabo Frio é composta de onze escolas, sendo dez localizadas na zona urbana e uma localizada no 2º Distrito da cidade.

As duas unidades escolares que participaram da pesquisa foram identificadas com as letras A e B.

Escola A

A Escola A está localizada no centro da cidade de Cabo Frio, desde 1958. Hoje atende aproximadamente 1.300 alunos no ensino médio e EJA, nos horários matutino, vespertino e noturno.

A clientela da escola é formada por jovens oriundos de famílias de classe baixa e média baixa, que residem em bairros situados nas imediações da Escola.

A gestão desta Escola é assumida por 1 diretora geral, que é apoiada por 2 diretoras adjuntas, 1 coordenadora pedagógica com graduação em pedagogia e uma orientadora educacional. O corpo docente é formado por 100 professores, todos com formação na disciplina em que atua. Na secretaria conta com 1 secretária geral e 4 auxiliares de secretaria, atendendo 2 no turno matutino, 1 no vespertino e o outro no noturno. Os auxiliares de limpeza são 10 para atender todos os turnos. Na cozinha atendem 2 merendeiras em cada turno, o que perfaz um total de 6 pessoas a desempenhar estas funções. São 3 porteiros atendendo, 1 no turno matutino, 1 no turno vespertino e outro no noturno. De todas as pessoas que trabalham na Escola, apenas as merendeiras não são concursadas; foram contratadas por uma empresa prestadora de serviços para o Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Em relação à estrutura física da Escola será de referir que tem 3 pisos. No piso térreo estão localizados: 1 quadra de esporte coberta e outra quadra descoberta, a biblioteca, a cozinha, o refeitório, o pátio coberto, o pátio descoberto, o auditório, a secretaria, 3 salas de aula, 1 Sala de Recursos Multifuncional e 2 banheiros adaptados para alunos portadores de deficiências ou com mobilidade reduzida. No 1º andar, funcionam 10 salas de aula, 1 sala da direção, 1 sala para coordenação pedagógica, 1 sala da orientadora educacional, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática com 10 computadores, 1 sala de vídeo e 1 laboratório de ciências e 2

banheiros, um banheiro masculino e outro feminino. No 2º andar funcionam 16 salas de aula e banheiros masculinos e femininos.

No que se refere às acessibilidades sublinha-se que a escola, sendo constituída por 1 piso térreo e 2 andares, não possui corrimões nas escadas, elevadores ou rampas de acesso para as salas localizadas nos andares superiores.

Escola B

A Escola B, cujo o prédio foi projetado pelo o mais famoso arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, no ano de 1988, onde o projeto visava atender as crianças do 1º segmento do ensino fundamental em horário integral. Hoje o mesmo CIEP atende vários alunos em diversos horários (matutino, vespertino e noturno). Atualmente atende alunos do ensino fundamental do 2º segmento (6º ao 9º ano), ensino médio e EJA. Num total de 702 alunos assistidos.

A clientela da escola é formada por jovens oriundos de famílias de classe baixa, que residem em bairros próximos a Escola. Sua localização fica na periferia da cidade de Cabo Frio, num bairro muito violento devido ao tráfico de drogas. No bairro existe casas comerciais, supermercados, escolas, igrejas, banco e hospital municipal.

A gestão desta Escola é assumida por 1 diretora geral, que é apoiada por 1 diretora adjunta, 1 coordenadora pedagógica com formação graduada para exercer tal função. O corpo docente é formado por 44 professores todos concursados com licenciatura na disciplina que atua. Na secretaria conta com 1 secretária geral, 2 auxiliares de secretária para atender 1 no turno matutino, 1 no turno vespertino e o outro no noturno. O mesmo acontece com os auxiliares de limpeza que são 9 para atender toda a escola nos três turnos. Há também 2 merendeiras para cada turno, completando um total de 6 pessoas para desempenhar esta função. Não existe porteiro, apenas 2 inspetores e 2

funcionários do departamento pessoal. Quase todos os funcionários desta unidade escolar tem vínculo Estadual.

Em relação à estrutura física da Escola será de referir que possui 3 pisos. No piso térreo, estão localizados 1 quadra poliesportiva coberta, o vestiário masculino e feminino, a biblioteca ampla com diversos livros, refeitório, a cozinha, o pátio coberto, o pátio descoberto, o centro médico e área verde.

Na parte interior da escola existem divisões utilizando grades de ferro, devido acontecimento de roubo na unidade escolar, fora do horário de funcionamento. Logo após da 1ª rampa de entrada, existe uma grade, seguindo a segunda rampa de entrada, chega na secretaria, onde aparece a 2ª grade de proteção, ao lado direito, onde os documentos da secretaria, a sala da direção, a sala de coordenação pedagógica, 1 sala dos professores, 1 laboratório de informática, 1 porta do almoxarifado, 1 copa, 1 cozinha e 2 banheiros. No sentido esquerdo, onde dá acesso ao auditório, 1 Sala de Recursos Multifuncional, 1 sala de vídeo, 4 salas de aula e 2 banheiros adaptados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. No 2º andar, aparece outra grade dificultando o acesso de pessoas no interior da escola nos finais de semana. Neste andar conta com 12 salas de aula e 4 banheiros, 2 femininos e 2 masculinos.

No que se refere às acessibilidades, identifica-se que a escola, sendo construída por 1 piso térreo e 2 andares, ela possui rampas de acesso e corrimões para as salas localizadas nos andares superiores.

3.2.3.2 Participantes

Como ilustraremos a seguir, uma das fontes de recolha de dados foram as observações não participativas nas salas de recursos multifuncionais das unidades escolares A e B, que acabaram determinando a forma como seriam selecionados os participantes deste estudo: os dois Gestores das unidades

escolares investigadas, por serem os principais responsáveis das instituições investigadas, os dois professores das salas de recursos multifuncionais observadas e oito professores regentes das classes inclusivas escolhidos aleatoriamente, pois não haveria tempo e nem condições para entrevistar todos os professores regentes das classes inclusivas das duas unidades escolares, que seriam em torno de 45 professores.

A Gestora da escola A foi eleita democraticamente pela comunidade escola, que tomou posse recentemente. Em relação da Gestora da escola B a mesma está aguardando a eleição que ocorrerá em dezembro de 2017.

As Gestoras escolares, todas têm formação de nível superior e foram concursadas para professoras da rede Pública do Estado do Rio de Janeiro há mais de 18 anos de serviços prestados. Ambas estão cursando especialização em gestão, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 1 - Formação acadêmica, tempo de experiência no magistério, tempo como gestoras e formação especializada em gestão.

Gestores	Formação	Tempo de experiência no magistério	Tempo como Gestora	Formação especializada em Gestão.
Escola A	Superior em Educação Física	20 anos	6 meses	Sim, mestranda em educação/ gestão escolar
Escola B	Superior em Letras/Literatura	22 anos	12 anos	Sim, cursando gestão empresarial com ênfase em educação

Os professores regentes das classes inclusivas me foram apresentados pelos gestores nas salas dos professores.

A tabela a seguir resume o perfil profissional dos 8 professores das classes inclusivas sendo 4 professores da escola A e 4 professores da escola B, considerando todos os professores que participaram da pesquisa foi voluntariamente e previamente autorizada conforme as orientações do Comitê de Ética da Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO (Apêndice 1).

Todos os professores têm curso superior nas disciplinas que atuam e foram concursados para exercer a função. Todos os participantes têm mais de 10 anos de serviço e experiência prévia com alunos com necessidade educacionais especiais e poucos com formação específica em educação especial, conforme pode ser observado na próxima tabela.

Tabela 2 - Formação acadêmica, tempo de experiência na educação, experiência com alunos inclusos e formação em Educação Especial.

Professores regentes das escolas A e B	Formação	Tempo de experiência na Educação	Experiência com alunos inclusos	Formação em Educação Especial
Prof ^o regente 1 (Escola A)	Superior em Letras Português/Inglês	22 anos	Sim.	Não
Prof ^o regente 2 (Escola A)	Superior em matemática	23 anos	Sim.	Não
Prof ^o regente 3 (Escola A)	Superior em Letras Português/ Literatura	20 anos	Sim	Não
Prof ^o regente 4 (Escola A)	Superior em Ciências Sociais	13 anos	Sim	Não
Prof ^o regente 1 (Escola B)	Superior em Biologia	25 anos	Sim	Formação continuada.
Prof ^o regente 2(Escola B)	Superior em Letras Português/Inglês	32 anos	Sim	Formação continuada
Prof ^o regente 3(Escola B)	Superior em Biologia	20 anos	Sim	Não
Prof ^o regente 4(Escola B)	Superior emLetras Português/ Espanhol	12 anos	Sim	Não

Os professores das Salas de Recursos foram apresentados pelos Gestores das unidades escolares . Logo no primeiro contacto demonstraram um grande interesse em participar da pesquisa. Após as observações não participativa nas salas de recursos multifuncionais foram agendadas as entrevistas com os mesmos.

A tabela abaixo resume o perfil profissional dos 2 professores das salas de recursos multifuncionais das escolas A e B, considerando a formação todos tem curso superior , o tempo de experiência na educação ultrapassa 10 anos, tempo de serviço na SRM é referente ao período da implantação do espaço e a formação em educação especial ambos são especialistas.

Tabela 3 - Formação Acadêmica, Tempo de experiência na Educação, Tempo de serviço na SRM e Formação em Educação Especial.

Professores das Salas de Recursos Multifuncionais	Formação	Tempo de experiência na Educação	Tempo de serviço na SRM	Formação em Educação Especial
Escola A	Superior em Educação Física	13 anos	3 anos	2 Pós-graduações: em Psicopedagogia e em Educação Especial
Escola B	Superior em Pedagogia	23 anos	5 anos	Pós- graduação em Psicopedagogia e Especialização na área de deficiência intelectual.

3.3.Técnicas de recolha de dados

Para fazer a análise, foi necessário fazer uma leitura de todo material coletado com objetivo de criar categorias de análise, como sugerido por Michelat (1980. P. 48): “é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de impregnação do seu conteúdo. Essas leituras devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes”.

Em conformidade com as explicações de Duarte (2004) depoimentos registrados por meio de entrevistas são dados brutos que precisam ser burilados para que se obtenha uma organização esclarecedora para iluminar sua análise. A análise de conteúdos tem sido uma ferramenta bastante

utilizada para realizar essa filtragem dos dados provenientes do campo empírico, auxiliando na interpretação dos mesmos. A análise de conteúdos admite variados procedimentos, que devem ser definidos pelo interesse analítico do pesquisador em seu campo de pesquisas (Bardin, 2009, p. 44).

Procuramos inspiração para a organização, interpretação e análise das entrevistas nas recomendações de Duarte (2004):

Portanto, os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando (p. 222).

A partir desse norteamento, foi construído um quadro sinóptico, cujas colunas possuem como descritores categorias-chave que fizeram parte dos diálogos tecidos com os integrantes da pesquisa. Tendo em vista o roteiro³ e encaminhamento das entrevistas, as categorias utilizadas foram, para os gestores: *como funciona a inclusão; contribuições da sala de recursos; facilidades; dificuldades*; no caso dos professores regentes de classes regulares inclusivas: *como faz a inclusão; contribuições da sala de recursos; facilidades; dificuldades*; o que aprendeu com a inclusão; para os professores regentes das salas de recursos multifuncionais: *como funciona a sala de recursos; facilidades; dificuldades; contribuições da sala de recursos*.

³ O roteiro consta nos apêndices da tese.

Sobre o entrosamento entre o processo analítico da análise de discurso e os referenciais teóricos da pesquisa estaremos a seguir também os procedimentos descritos por Duarte (2004:

Ao longo de todo o processo de análise, o material empírico estará sendo lido/visto/interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica (Duarte, 2004, p. 223).

Sem esquecermos os ensinamentos de Minayo (2001) quando explica que nenhum pesquisador jamais dirá a última palavra sobre os assuntos, instituições e pessoas pesquisados: “(...) o ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas...Falamos de uma provisoriade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas” (Minayo, 2001, p. 26).

3.3.1.Observação não participante

A observação não participante, segundo Gil (2006) é aquela em que o observador permanece fora da realidade a ser estudada. Seu papel é de expectador, não interferindo ou se envolvendo na situação.

A observação decorreu na Sala de Recursos Multifuncionais, entre os dias _ 03 de julho e 05 de julho de 2017 . Com esta observação, para além de se pretender identificar os recursos que são utilizados nesse espaço, teve também o propósito de conhecer a organização e o funcionamento deste espaço e o contributo que parecem dar para o desenvolvimento dos jovens.

Os registos realizados durante o período em que realizamos a observação tomaram a forma de notas de campo, que foram revisitadas por diversas vezes e nos ajudaram a compreender melhor o que iam observando.

As notas de campo, nem sempre foram registradas minuciosamente durante o tempo que a investigadora permanecia nas salas de recursos, muitas vezes, eram completadas logo que a mesma deixava o local. Foi um trabalho que exigiu muita seriedade e comprometimento para garantir que os registros correspondessem ao que tinha sido percebido pela pesquisadora.

3.3.2. Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas ocuparam um papel muito importante na pesquisa, uma vez que permitiram escutar o que os participantes que vivenciam a situação têm a dizer sobre o caso em estudo, como nos referem Muller e Glat (1999), ao mesmo tempo que permitiram a interação entre a pesquisadora e estes mesmos participantes.

A entrevista pode ser definida “como uma técnica que permite à investigadora formular perguntas diretamente aos entrevistados, com o objetivo de obter dados em profundidade e com interesse para a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especialmente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”(Gil, 2006, citado por Manzini, 2008, p.13).

As entrevistas semiestruturadas, que estão em apêndice (Apêndices 2,3 e 4), tiveram o propósito de se conhecer as dificuldades sentidas pelos Gestores, pelos Professores regentes das classes inclusivas e pelos Professores das Salas de Recursos, no trabalho que desenvolvem com os alunos com N.E.E. Elas foram realizadas individualmente, em local e horário combinado entre a pesquisadora e os participantes; foi tida em conta a necessidade de utilizar espaços sossegados, para que as entrevistas decorressem num clima de tranquilidade, e houve o cuidado de marcar as entrevistas para horas em que elas pudessem ser feitas sem que houvesse

condicionamentos de tempo, as mesmas, tiveram duração entre trinta minutos a uma hora. No momento da entrevista foi explicado o objetivo da pesquisa, pedido de autorização para a gravação em áudio e para a publicação de excertos dos relatos, por meio de um termo de consentimento livre e esclarecimento (Apêndice 1). Os participantes foram ainda informados que lhes iria ser devolvida a transcrição das entrevistas (e foram) para que pudessem retificar o texto, podendo retirar ou acrescentar informações que considerassem importantes. Com a validação das entrevistas, os registros dos áudios foram eliminados e foi utilizado um código alfanumérico para cada participante, para garantir o anonimato.

3.4. Técnicas de tratamento de dados

Para possibilitar o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, recorreremos à análise do conteúdo das entrevistas e das notas de campo, que foram feitas no decorrer da observação não participante. Esta forma de análise tem sido muito usada em pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, pois é “uma técnica que analisa, sobretudo, as formas de comunicação verbal e não-verbal, que se desenvolvem nas relações entre os indivíduos pesquisados”(Queiroz, 2004).

Maroy (2005) nos diz que os dados recolhidos devem ser reduzidos, organizados e principalmente apresentados de uma forma que permita “extrair deles interpretações”(p.123).

A recolha de dados foi realizada através das entrevistas semiestruturadas, usando um guião de perguntas formuladas pela investigadora antes de ir as escolas pesquisadas, apresentando flexibilidade e objetivando incluir outras perguntas que surgiram ao longo das entrevistas que não estavam previstas pela pesquisadora

Para fazer a análise, foi necessário fazer uma leitura de todo material coletado com objetivo de criar categorias de análise, como sugerido por Michelat (1980. P. 48): “é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de impregnação do seu conteúdo. Essas leituras devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes”.

3.5. Confiabilidade e validade

Segundo Kirk e Miller (1986, citados por Paiva Júnior, Leão & Mello, 2011), a confiabilidade refere-se à garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegará a resultados aproximados. Na pesquisa qualitativa, a confiabilidade tende a ser observada nos seguintes aspectos: confiabilidade quixotesca, que se refere às circunstâncias em que um único método de observação mantém uma medida contínua; confiabilidade diacrônica, que se refere à estabilidade de uma observação através do tempo; e confiabilidade sincrônica, que se refere à similaridade de diferentes observações dentro de um mesmo período de tempo.

Para os autores citados anteriormente, na tradição qualitativa a validade tende a ser observada nos seguintes aspectos: validade aparente, que se refere a quando um método de pesquisa produz o tipo de informação desejado ou esperado; validade instrumental, que procura a combinação entre os dados fornecidos por um método de pesquisa e aqueles gerados por algum procedimento alternativo, que é aceito como válido; e validade teórica, que se refere à legitimidade dos procedimentos da pesquisa em termos de teoria estabelecida.

O fato da investigadora ser professora em outra escola da rede Estadual de ensino, facilitou a entrada no grupo e a aproximação com os gestores e professores.

Procurando garantir a validade do estudo, as entrevistas gravadas em áudio foram na íntegra transcritas, como é recomendado. Assim, foram utilizados trechos, frases, destas entrevistas, onde foi mantida a linguagem coloquial usada nos diálogos a fim de sustentar a fidelidade do que foi narrado. Após as transcrições, foi necessário visitar as unidades escolares para que os participantes da pesquisa confirmassem os dados e validassem as entrevistas. Outro critério de validade e confiabilidade utilizada nesta pesquisa foi a triangulação das entrevistas entre si e com as notas de campo. Procuramos analisar os dados por diversos ângulos, a fim de reduzir as inconsistências e contradições da pesquisa realizada.

4. **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O presente capítulo está estruturado em duas partes. Na primeira parte, fazemos a apresentação dos resultados que obtivemos, começando por nos referirmos ao que escutamos nas entrevistas que fizemos aos participantes da escola A e continuamos, posteriormente, com a apresentação dos dados que conseguimos obter junto dos participantes da escola B. Na segunda parte fazemos a discussão destes resultados.

4.1. Análise dos resultados

4.1.1. Escola A

A primeira entrevistada na escola A - professora 1 A - é graduada em letras, português/inglês e possui especialização em psicopedagogia. Atua como professora há 20 anos e, nesta escola em classe regular inclusiva.

Em sua entrevista fez questão de enfatizar que julga necessário que os professores sempre estejam investindo na continuidade formativa. Especialmente quando se trata de obter conhecimentos sobre a inclusão. A professora afirmou, também, que não costuma reprovar os alunos com necessidades educacionais especiais na disciplina que leciona. Em suas falas, defende a inclusão irrestrita de todos os estudantes, não importando a diferença, dificuldade ou necessidade que tragam consigo: *“as necessidades especiais elas existem e sempre existirão e a gente não pode negar, mas a*

gente tem que ajudá-los, a gente tem que incluir, é claro que a gente tem que incluir”, disse a entrevistada.

Segundo o posicionamento desta professora, é preciso insistir nessa proposta de inclusão, e relata um caso de família em que a própria tia, que foi afetada por poliomielite na infância e obteve sequelas, passou uma vida inteira de isolamento trancada em casa. Por isso, a entrevistada pensa que se deve investir na educação e desenvolvimento dos alunos, e contribuir para que outros profissionais vejam necessidade na inclusão de pessoas portadoras de deficiências.

a gente não pode desistir, a gente tem que estar trabalhando por eles mesmo com muito afinco, e cada vez mais contaminando, digamos assim, viralizando essa idéia de aceitação, de inclusão entre os colegas professores, entre os alunos de modo geral, para que a gente não perca esses alunos, para que eles não venham para a escola e se sintam ainda piores, mais excluídos e nunca mais retornem. (Professora 1A)

A professora em foco apontou algumas dificuldades que julga ocorrerem na escola em relação ao processo de inclusão. “A mente fechada” de alguns educadores; alguns professores que realmente não se importam em fazer a sua parte em favorecimento à inclusão; alguns pais que por razões diversas acabam por abandonar os filhos a um canto, sem lutar por eles; o Estado que também não cumpre a parte de dar o suporte necessário para que as unidades escolares tenham condições efetivas de realizar a inclusão; os próprios alunos que muitas vezes se envergonham de sua condição; os demais alunos das classes inclusivas que muitas vezes rejeitam ou mesmo praticam *bullying*.

Quando relatou o modo como faz a inclusão, informou que utiliza algumas estratégias. Disse que leciona os mesmos conteúdos para todos os alunos, mas, procura avaliar o aluno incluso por meios alternativos. Disse também que procura não exagerar expectativas em relação ao rendimento desse aluno, mas, que tenta também não subestimar suas capacidades.

Esta professora afirmou que busca observar em que pode ajudar na evolução deste aluno especial para a vida prática, para que ele consiga ser o mais autônomo possível.

Ver o quanto de praticidade, de evolução na vida prática daquela pessoa vai ser adquirida. Tem dificuldade, muita dificuldade, mas está conseguindo fazer a continha do dinheiro, de um troco, do custo que ele tem para poder pegar um ônibus, ou até mesmo de ler ou de conseguir ou de reconhecer o número do ônibus para poder pegar para ir embora para a casa ou ver hora. (Professora 1A)

A entrevistada afirma que há várias situações no âmbito da própria escola que também concorrem para dificultar o processo de inclusão. E sinaliza algumas delas: falta tempo para trocas, para diálogos com familiares e com colegas; falta oportunidade a muitos professores para obter formação mais específica na área de inclusão. Falta haver uma troca maior entre professores das salas regulares, professores com formação específica, e o professor da sala de recursos multifuncional. A entrevistada afirmou também julgar que há necessidade de uma quantidade maior de funcionários que venham a ocupar-se dos alunos incluídos e que ajudem a fazer esse intercâmbio entre todos os envolvidos. Segundo ela, isto oportunizaria que todos os professores e responsáveis pelo aluno incluído, dentro da escola, compartilhassem os mesmos níveis de acesso a ele e sua família, e a todas as informações necessárias para lidar adequadamente com cada caso. Pensa também que a escola não fazer uso das tecnologias de comunicação e informação com propósitos didáticos também cria enormes dificuldades, para todos os alunos e professores, e muito mais no caso da inclusão.

Se nós tivéssemos mais tecnologia à disposição das aulas, computador, até mesmo um acesso à internet liberado, não sei como organizar isso de forma funcional, mas, por exemplo, para que eles pudessem acessar no próprio celular e do celular a gente pudesse puxar a nossa aula, e quem não tivesse o celular, que é raro, mas quem não tivesse sentasse ao lado de quem tem, ali é puxava o gancho de uma pesquisa, de uma coisa, de um debate, de uma conversa. Não sei te explicar o que, mas eu acho que o caminho teria que ser

esse, não negar essa tecnologia toda que nós vivemos quando saímos da escola, pegar ela e usar a favor (Professora 1A).

Finalizando o apontamento das dificuldades, a professora enfatizou a necessidade de gestão pedagógica encontrar meios de aproximar mais os professores das salas regulares do professor da sala de recursos, de modo a criar maior entrosamento, ocasionando melhor utilização da própria sala e dos conhecimentos desses professores em favorecimento dos alunos inclusos.

Como facilidades existentes na escola, em relação ao processo inclusivo, a professora apontou a existência da sala de recursos, e a presença dos cuidadores que apoiam alguns alunos.

Quanto ao que aprendeu com a inclusão, relatou que aprendeu a ser uma professora melhor, e uma pessoa melhor, usando a perspectiva da inclusão, mesmo quando não há alunos com necessidades especiais em classe.

Tem uma coisinha de repente aqui acontecendo com essa pessoa e vamos tentar ver se isso daí pode ser ajudado, se tem alguma coisa que a gente possa fazer, porque às vezes é uma coisa pequena, com um jeitinho suave, que interfere na aprendizagem daquela pessoa. Então você se torna uma pessoa melhor, muito mais humana, melhor profissional, melhor na sua vida pessoal, sem dúvida (Professora 1A).

A entrevistada considera que há várias contribuições provenientes da sala de recursos, por exemplo, o acolhimento personalizado segundo as dificuldades específicas, a diminuição da evasão do aluno de inclusão, que se sente amparado: “Então ele [o professor da sala de recursos] tem inúmeros resultados positivos e ele é essencial para quem é incluso, não para ser jogado em uma sala sem suporte. Então a sala de recurso vai dar esse suporte ao aluno e aos professores”.

Prosseguimos a exposição dos resultados das entrevistas com o segundo professor entrevistado na escola A – Professor SRM A. Trata-se de um profissional atuante na sala de recursos multifuncional. É graduado em Educação física, possuindo três especializações que lhe propiciam ter amplo

conhecimento sobre o trabalho que desenvolve: psicopedagogia; educação especial; neuro/educação.

Este professor relatou que a busca desse conhecimento e o desejo de atuar interferindo positivamente nos processos de desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais sempre o acompanhou. Disse que se preocupava com os alunos que não aprendiam e quis entender melhor os processos e problemas de aprendizagem, para além do didático.

Como a professora 1 A, ele também defende a necessidade de formação contínua, explicando que os saberes mudam, as descobertas tecnológicas mudam, e sempre aparecem novas síndromes ou deficiências que se desconhece.

No rol das dificuldades para o exercício do seu trabalho na escola, listou várias questões. Disse que é necessário haver mais entrosamento e *feedback* entre o professor da sala de recursos e os regentes de turma. E relatou a seguinte situação: O aluno frequenta a sala de recursos no contra/turno. Aí, seu professor não tem como conversar com o professor da sala de recursos, porque os turnos de ambos não coincidem. *“E a gente enquanto professor, essa coisa do calor humano, do contato direto com as pessoas é muito importante. Então acaba ficando muita coisa assim a nível de documento, a nível de um recadinho que deixa lá para alguém ver depois. Então isso acaba prejudicando um pouco o andamento do trabalho”*.

No mesmo sentido da melhora do entrosamento, o professor SRM A indicou a necessidade de que a escola possua coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais que trabalhem em período integral, abrangendo todos os turnos em que a escola funciona, do modo a melhorar a prática do “ensino colaborativo”.

Por outro lado, o professor da SRM da escola A mencionou como outro fator dificultador da inclusão, a falta de formação propriamente pedagógica a muitos professores:

Eu percebo muito que, assim, na questão das disciplinas de uma forma geral, que o professor acaba sendo especialista da disciplina e falta o especialista de

educação. Então professor muito técnico na sua área. E aí quando o professor é muito técnico na sua área, a gente não percebe um professor muito rico pedagogicamente, pensando em estratégias diferentes para atender ao aluno (Professor SEM A).

Ainda no rol das dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho, este professor (SRM A) relatou que as próprias condições de funcionamento da sala de recursos multifuncionais, a carência de contratação de mais profissionais especializados, acabam por comprometer a efetivação dos atendimentos, impedindo que sejam feitos de forma mais impactante. Exemplos dados pelo entrevistado: atender alunos com deficiências bem diferentes umas das outras; de idades diferentes e em níveis diferentes de desenvolvimento; trabalhar duas horas por semana, duas vezes, uma vez em grupos, outra vez individual; alunos sem laudo clínico, o que pode impedir que haja a estimulação correta para explorar as reais potencialidades do aluno; discriminação do aluno de inclusão por parte dos demais.

No rol das facilidades encontradas na escola para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, o professor da SRM da escola A apontou a existência da sala de recursos muito bem equipada, a atenção da direção escolar tentando prover recursos para a sala funcionar bem – papel – internet, etc. As reuniões periódicas com a Orientadora Educacional, os professores da sala regular, a família do aluno, ele (professor da sala de recursos) e sua participação nas reuniões do conselho de classe. Segundo o professor, estes pontos positivos permitem que se faça alguma coisa pelos alunos inclusos, mesmo não sendo a logística ideal.

Finalizando sua entrevista, o professor apontou as contribuições dadas pelo uso da sala de recursos para os alunos com necessidades especiais. Ele disse que a sala de recursos estimula o processo pedagógico quando acolhe o aluno. E que o professor da sala de recursos pode sinalizar ao professor da sala regular as estratégias de ensino e formas de avaliação alternativas.

Quanto ao que tem aprendido ao trabalhar com a inclusão, o entrevistado afirmou que: *“tem uma satisfação muito grande quando você percebe*

exatamente qual é a dificuldade e você trabalhar no foco dessa dificuldade". E relatou com muita satisfação o caso de uma ex-aluna atendida na sala de recursos, que é cadeirante, e que se graduou em pedagogia, se especializando em necessidades especiais.

O terceiro professor participante, da escola A, o Professor 3A, é graduado em Letras, Português-literatura, e possui especialização em língua portuguesa. Leciona há 20 anos e não possui capacitação na área de inclusão. Embora não seja um especialista, este professor se mostrou bastante engajado na proposta da inclusão, conforme transparece de sua própria fala.

Eu queria dizer que eu não vejo alunos com necessidades na aula que me atrapalha o rendimento, que eu tenha que mudar o jeito de trabalhar em detrimento da turma. Eu acho que, pelo contrário, às vezes a gente é até estimulado mais nas aulas com a presença desses alunos com necessidade. Não atrapalha não, eu acho que até estimula bastante.

Ao responder sobre a maneira como faz a inclusão, informou que procura aproximar dele o aluno incluso. Além disso, procura avaliar de forma diferenciada e, no relacionamento didático, tenta usar atividades diferenciadas, dando tarefas correspondentes ao ritmo do aluno.

O Professor 3A afirmou que não considera difícil a tarefa da inclusão, e também não relatou dificuldades no contexto da escola. No rol das facilidades disponíveis a favor da inclusão, o entrevistado mencionou a presença dos cuidadores, a sala de recursos, e pensa que a equipe pedagógica da escola é bem informada e proactiva.

Sobre as contribuições feitas à inclusão pela sala de recursos multifuncionais, indicou o auxílio aos alunos nas dificuldades, a motivação para o aluno incluso a não desistir na escola, pois, na sua percepção, ao frequentá-la, os alunos inclusos melhoram o seu desenvolvimento global.

A quarta professora entrevistada da escola A, a professora 2A, é graduada em matemática, especializada em tecnologias e ensino de matemática, atuando há 23 anos na profissão.

Ao listar as dificuldades que vê para a realização da inclusão apontou várias: turmas grandes; muito conteúdo; não consegue ver como ensinar o aluno especial que não acompanha os demais; falta de tempo para fazer um planejamento alternativo; não se sente preparada para trabalhar com determinados tipos de deficiência; turmas que às vezes não acolhem o aluno especial.

Com relação à última questão apontada, relatou o caso de de uma turma que não acolhe um aluno com baixa visão. Por outro lado, a entrevistada julga difícil lidar com os alunos inclusos porque a maioria dos professores, formados em áreas distintas, não têm preparo para lidar com a diversidade de casos que aparecem. Disse também que sente a falta de orientação pedagógica sobre como adaptar o currículo, relatando que nem sabia que existia esta possibilidade.

Cabe aqui observar que a entrevistada retirou muitas dúvidas sobre as estratégias de inclusão, principalmente no plano didático, no momento da entrevista, em diálogo comigo, que a estava entrevistando. Tal processo faz lembrar as observações da literatura metodológica sobre o processo de intersubjetividade e trocas que podem criar transformações na realidade pesquisada (Goldenberg, 2004; Ludcke e André, 1986; Masini, 1997; Minayo, 2005, dentre outros).

Respondendo sobre a forma como faz a inclusão, a Professora 2A disse que o aluno incluso não recebe tratamento diferenciado, nem atividades, nem planejamento, *“fica como o aluno normal”*. Segundo ela, a avaliação também é feita em cima das mesmas atividades, mas, com um olhar diferenciado: em alguns casos se avalia mais o esforço que os acertos.

Quanto aos elementos facilitadores da inclusão existentes na escola, a entrevistada listou: a sala de recursos; a presença dos cuidadores; bom

relacionamento [dela] com a professora da sala de recursos; sensibilização da escola com projetos desenvolvidos por alguns professores.

É importante mencionar o teor dos projetos apontados pela Professora 2A. São projetos com encenações e dinâmicas envolvendo a todos na escola, cuja finalidade principal é tentar fazer com que todos experimentem, pelo menos uma vez, situações próximas da realidade de algumas deficiências: tentar correr com pesos nas pernas e nos braços; participar de campeonatos esportivos com os joelhos dobrados, e assim por diante.

Com relação ao que vê como contribuição da sala de recursos, a Professora 2A pensa que existe ajuda para o aluno, mas, que em certos casos não consegue ajudar muito no pedagógico, pois o aluno não consegue acompanhar, mesmo sendo atendido na sala de recursos; o professor da sala de recursos auxilia nas tarefas dadas pelos professores da sala regular.

A quinta professora participante da escola A, a Professora 4A, é graduada em sociologia e leciona há 13 anos. Ao conversar comigo, no momento da entrevista, revelou acreditar que precisaria ter uma capacitação específica para lidar melhor com a inclusão.

A Professora 4A vê como dificuldades ao processo de inclusão os seguintes fatores: falta de acessibilidade; falta de uma orientação pedagógica aos professores das salas regulares, e relata a sua experiência com um aluno que hoje frequenta o terceiro ano: *“Eu tenho outro aluno também especial da 3003 que é o Maxwell. Hoje ele... Assim, agora no 3º ano eu já sei como lidar, mas no primeiro ano foi muito difícil porque eu não tive orientação nenhuma, em nenhum momento foi apresentado um laudo, uma explicação prévia ou uma orientação de como lidar com ele”*. Outros problemas mencionados pela entrevistada derivam de turmas com alunos intolerantes, onde ocorrem alguns casos de *bullying*. Isto traz desconforto para os alunos com necessidades especiais, havendo casos de evasão provenientes da incapacidade de resistir a esse tipo de violência simbólica.

Do lado das facilidades, a professora listou: a sala de recursos multifuncionais, a presença dos cuidadores; muitas turmas que são acolhedoras, por contraste com algumas, poucas, que não o são.

Respondendo sobre a forma como faz a inclusão, a entrevistada disse que procura fazer avaliação diferenciada e dar pontos por participação; nas atividades, independentemente de aferir erros e acertos.

A Professora 4A informou que aprendeu com a inclusão a prestar mais atenção às necessidades dos alunos, mesmo os que não são considerados “especiais” e a se adaptar de forma mais flexível e rápida a diversas situações.

A sexta e última entrevista a ser comentada é a da diretora da escola A (Diretora A) que é graduada em educação física e fisioterapia, com especialização em atividades motoras de academia. Está em cargo de direção há 7 meses.

Quando lhe perguntei como via o processo de inclusão na escola que dirige, a entrevistada explicou que a escola está tentando fazer o que pode, apesar das dificuldades: *“a gente está tentando fazer, parte mesmo de uma sensibilização, sabemos que não temos qualificação para, mas vamos tentar fazer o melhor por aquele ser humano que está ali que é pra gente educar (...) Então... está acontecendo, sutilmente, mas está acontecendo”*.

No rol das dificuldades, a Diretora A apontou várias questões: responder ao Ministério Público sem ter culpa, pela falta de acessibilidade; professores sem formação específica para inclusão; algumas vezes não há parceria com as famílias. Em relação aos professores, a diretora ressaltou que há muitos com boa vontade, que buscam alternativas, a despeito de qualquer coisa: *“Aí assim, a gente encontra aquele grupo com boa vontade que lê artigo na internet, que pede ajuda ao pessoal da sala de recurso, mas também encontra aquele que dá aula dele do mesmo jeito e a pessoa que tem, que corra atrás. Tem assim, a gente tem os dois lados”*.

Além do já exposto, a Diretora A aponta o problema da falta de acessibilidade em várias partes da escola, que conta apenas com uma

pequena rampa e alguns espaços acessíveis. A entrevistada comenta ainda a necessidade da realização de algumas obras e de aquisição de determinados equipamentos e mobiliários para melhorar o atendimento de alguns alunos.

Em termos do que a escola dispõe, e que auxilia no processo de inclusão, a Diretora mencionou a própria sala de recursos multifuncionais, a pequena rampa, algum material didático, algum mobiliário. Do ponto de vista das ações pedagógico-administrativas, a Diretora da escola A mencionou o frequente processo de sensibilização da comunidade escolar em relação às práticas inclusivas, através de reuniões pedagógicas, reuniões do conselho de classe, através da implementação recente do grupo no telefone celular: “sala de recursos”; de palestras nas reuniões com o professor da sala de recursos.

4.1.2. Escola B

Começamos a relatar a partir daqui os resultados das entrevistas feitas na escola B. A primeira professora entrevistada nessa escola foi a Professora 4B, que é graduada em letras, português/espanhol e está cursando atualmente uma especialização em psicopedagogia. Exerce a profissão há 12 anos.

Respondendo sobre as dificuldades que identifica no processo inclusivo, indicou primeiramente a ausência de mediadores na sala de aula para o caso de alunos surdos e de alunos cegos/baixa visão. Queixou-se também da escassez de materiais que sejam específicos para atender as dificuldades enumeradas e outras. Além disso, a entrevistada entende que há pouca informação sobre as dificuldades e síndromes específicas circulando dentro da própria escola. Outra dificuldade expressa pela professora 4 B foi o fato de que muitas vezes surgem oportunidades de acesso à capacitação pelo próprio Estado e a informação não chega a todos. A entrevistada expressou que inúmeras vezes os professores simplesmente não sabem o que fazer:

Na sala dos professores, quando a gente tem o conselho de classe, quando tem um aluno com qualquer tipo de necessidade especial é unânime. 'Não sei o que fazer, mas como é que eu vou trabalhar com ela se ela não enxerga'. 'Como eu vou trabalhar se ele não ouve, se ele não entende nada do que eu tô falando'. Aí a gente fica nesse impasse. Os cursos são oferecidos mas não chegam até a nossa realidade, de sala de professores, para a gente correr atrás (Professora 4B).

Esta professora também afirmou, no âmbito das dificuldades, que não consegue aplicar dois tipos de estratégia didática: uma para o aluno incluído e outra para o resto da turma. Relatou que sente falta de obter mais suporte da professora da sala de recursos.

Explicou que faz a inclusão aproximando-se mais do aluno e adaptando o currículo, quando consegue. Segundo a visão da entrevistada o ponto mais positivo da inclusão na escola é a existência da sala de recursos multifuncionais.

Embora veja muitas dificuldades relativas à inclusão na escola, a entrevistada disse que aprendeu, com a inclusão, a ser um professor melhor, a ter mais paciência. Vê como contribuições da sala de recursos: auxílio e amparo aos alunos inclusos; auxílio pedagógico aos professores.

Disse-nos, ainda, que sente como compensação pelo esforço desenvolvido no processo de inclusão dos alunos portadores de deficiência, o carinho daqueles que se sentem acolhidos, a satisfação de vê-los evoluir.

Quando você faz um aluno incluído avançar um passo, saber dar o troco, que ele chegou na escola sem saber ou escrever uma frase com nexos, com pensamento lógico. Às vezes uma criança que é deficiente intelectual, você ver um nexos ali no que ele escreveu. Nossa, ele raciocinou, ele avançou, aquilo ali já você vê que já está funcionando, que é para continuar que vai (Professora 4B).

A Professora 3B é graduada em biologia e possui duas especializações: gestão ambiental e supervisão escolar. É professora regente em classe regular

há 25 anos e disse não possuir capacitação específica para lidar com a inclusão.

Vê como dificuldades na realização da inclusão, a falta de suporte especializado para orientar o professor sobre cada aluno incluso e suas especificidades, a ausência de mediadores e cuidadores na sala de aula e ter que lidar com alunos inclusos com tipos de necessidades diferentes.

De aprendizado, social, questões familiares, de limite. Então temos uma gama de fatores diversos, que são muitos e que os professores precisam cuidar, sabemos da nossa tarefa, mas muitos alunos numa sala só eu acho comprometedor para o professor e para a turma. Acho que sobrecarrega (Professora 3B).

Esta mesma professora percebe como um fator que ajuda na inclusão a existência da sala de recursos. E compreende que a sala de recursos faz uma ajuda pontual aos alunos em suas dificuldades específicas.

Respondendo sobre como faz a inclusão, disse: adaptando currículo; trabalhando a sociabilidade do aluno incluso com sua turma; dando atividades e avaliações diferenciadas.

Sobre o que aprendeu com a inclusão, mencionou o desenvolvimento da capacidade de adaptabilidade, de flexibilidade, além de lidar melhor com as diferenças.

A professora da SRM da escola B (SRM B) é graduada em pedagogia e possui várias especializações: artes; gestão educacional; orientação educacional; educação especial (deficiência intelectual); Multimídia. Atua, nessa escola, como Professora de sala de recursos, e está no magistério há 23 anos.

Percebe como dificuldades: a sala de recursos sem os equipamentos e tecnologias necessários (sem computador, sem internet, etc); a coordenação pedagógica não trata o professor da sala de recursos como um membro a mais na equipe de professores, há um isolamento e isso dificulta, porque acaba faltando ajuda da coordenação pedagógica nessa integração da sala

regular com a sala de recursos; não ser convidada para participar das reuniões pedagógicas, participando só das reuniões do conselho de classe e só nesse momento consegue expor os avanços obtidos com os alunos que atende; maior valorização e inclusão da sala de recursos nos projetos pedagógicos da escola.

Como aspetos que ajudam a efetivação da inclusão na escola, mencionou: a existência da sala de recursos multifuncionais; bom espaço; jogos pedagógicos. A professora SRM B vê como uma importante contribuição da sala de recursos, o fato de ela [a professora] auxiliar nas dificuldades de aprendizagem.

Eu pego as dificuldades do aluno, o aluno traz para mim, eu vou verificando no dia a dia e vou trabalhando essa dificuldade para... que ele, na sala de aula, tenha conhecimento. Exemplo: trabalho com a musculatura fina para melhorar a letra de uma aluna; incluir não é só colocar o aluno na escola e regular e deixar ali. O aluno vai ter sempre um atraso em relação aos alunos considerados normais, aí é que entra o papel da sala de recurso, tentar sanar essa diferença (Professora SRM B).

A professora 2B possui o curso de formação de professores, é graduada em letras, português/inglês e também em pedagogia. Possui duas especializações: informática educativa; orientação, inspeção e supervisão escolar, e atua em sala de aulas há 32 anos. Possui também várias capacitações de curta duração em educação inclusiva.

A entrevistada vê como dificuldades para a inclusão ocorrer a contento na escola, principalmente a falta de preparo dos professores (ou desinteresse).

Pensando nos fatores que auxiliam o processo inclusivo na escola é a presença dos cuidadores, intérprete, leitor, a sala de recursos; acolhimento; parceria [dela] com a professora da sala de recursos.

Ao relatar como faz a inclusão a entrevistada mencionou: muita pesquisa, estudo, adaptação curricular, materiais e avaliação diferenciados.

Reconheceu como contribuições da sala de recursos o auxílio prestado pelo professor da sala de recursos nas deficiências dos alunos e no trabalho

pedagógico. A Professora 2B pensa que a sala de recursos multifuncionais pode fazer uma grande diferença no desenvolvimento global do aluno incluso.

A professora 1B cursou a formação de professores e se graduou em biologia, tendo-se especializado em psicopedagogia. Dá aula de física e química. É professora há 20 anos. Destacou que o curso de formação de professores que cursou no ensino médio tinha um formato diferente e obteve capacitação para educação especial. Relatou, também, que pretende cursar uma especialização em LIBRAS.

Vê como dificuldades da inclusão na escola: a falta de materiais; professores sem capacitações que ajudem; pouca interação com a professora da sala de recursos; ausência de atuação de um coordenador pedagógico que faça essa integração.

Ao mencionar os meios pelos quais faz a inclusão, indicou: muita pesquisa, estudo, adaptação curricular e criatividade; *“eu tenho que planejar a minha aula não para o terceiro ano, eu tenho que planejar a minha aula para o primeiro, segundo e o terceiro. Porque, eu não sei aquilo que ela já aprendeu”*.

Como elementos facilitadores da inclusão na escola listou: o acolhimento; calor humano; sala de recursos; espaço; rampa e cuidadores.

Percebe como contribuição da sala de recursos o fato de que ajuda muito os alunos com necessidades específicas, embora pense que a sala poderia ser mais ampla e ter uma atuação mais abrangente na escola.

Afirmou que houve um grande aprendizado com a inclusão: *“Eu tenho muito mais cuidado, eu tenho muito mais paciência, eu repito mais as coisas”; e isso repercutiu no interesse de todos os alunos em participar da aula*.

É importante destacar um fato expressivo narrado pela entrevistada. Ela disse que havia alunos que ou faltavam sempre à aula dela, ou faziam questão de chegar muito atrasados. Agora, esses mesmos alunos chegam cedo e dizem que não podem perder sua aula. Isto tendo ocorrido após a experiência dela em trabalhar numa sala de aula inclusiva, tendo aprendido a ensinar mais passo a passo, a explicar e reexplicar várias vezes os mesmos conteúdos.

Assim, a professora 1B conclui que a inclusão, em vez de atrapalhar o andamento da turma, auxilia a todos os alunos, na medida em que impulsiona os professores ao aprendizado da flexibilidade, da adaptabilidade, da paciência.

A Diretora da escola B (Diretora B) é graduada em letras, português/literatura, possuindo especialização em gestão empresarial com ênfase em educação. Atua há 12 anos entre docência e gestão.

A entrevistada identificou como dificuldades atuais no trabalho da sala de recursos: o roubo do *leptop*; a falta de tecnologia; necessidade de capacitação específica e orientação aos professores para lidarem melhor com os alunos inclusos; necessidade de obter mais materiais para trabalhar.

A Diretora B entende que a escola possui recursos muito escassos, e identifica como diferenciais positivos: o acolhimento; o calor humano; a sala de recursos multifuncionais; o espaço; a rampa; o corrimão.

4.2.Discussão dos resultados

Ao confrontarmos as informações contidas nas entrevistas, percebemos um primeiro fator geral: o reconhecimento de que a sala de recursos multifuncionais auxilia de fato no trabalho diário com os alunos, fazendo diferença no processo inclusivo da escola, a despeito de todas as dificuldades que os entrevistados listaram. Ressalte-se nos depoimentos de alguns participantes a contribuição específica *do professor* da sala de recursos e as declarações dos benefícios obtidos pelo bom entrosamento com este professor [professores 1A, 3A, 2B e a Diretora A].

O reconhecimento das habilidades e competências específicas dos professores alocados na sala de recursos por parte dos entrevistados coincide com os registros anotados por mim, quando da realização da observação não

participante. E, por outro lado, encontra suporte na literatura consultada, a partir, fundamentalmente, do trabalho de Bueno (1999), que preconiza o quanto é essencial que esses professores possuam formação adequada ao exercício das atividades de atendimento aos alunos com NEE, assim como enfatiza a necessidade de que sejam consolidadas parcerias entre os especialistas, os demais professores e, na verdade, envolvendo toda a equipe da escola.

Por outro lado, os entrevistados mencionaram a necessidade de melhorar a interação entre os professores regentes das salas regulares e o professor da sala de recursos [professores 1A, 1B e 3B]. Nesse ponto, cabe lembrarmos as recomendações de diversos estudiosos sobre o fato de que a construção cotidiana da escola inclusiva é dependente da efetiva integração de todos que nela atuam. Pois, somente essa rede de entrosamentos poderá fazer fluir o atendimento adequado a todos os seus usuários e, mais especificamente, àqueles que precisam de maior atenção (Coll, 2004; Bueno, 1999).

O entendimento de que a melhoria da organização das coordenações e do trabalho dos técnicos pedagógicos solucionaria o problema da desarticulação também foi bastante geral [professores 1A, 2A, 3A, 4A, 1B, 2B, 3B e 4B]. Novamente, é preciso complementar essa percepção trazida pelos participantes da pesquisa com os argumentos dos pesquisadores contribuintes deste trabalho. Uma escola inclusiva só faz sentido no contexto de uma gestão escolar democrática, já que este estilo de gestão implica, automaticamente, a interseção de todos os membros da escola frente a um objetivo comum, conforme argumentaram, por exemplo, Spósito (1990), Gandin (2005), Cunha (2005) e Paro (2005).

Enquanto que outros relataram a importância da sala de recursos multifuncionais para os alunos inclusos, de um modo geral [professores 1A, 2A, 3A, 4A, 1B, 2B, 3B e 4B]. Este aspecto ressaltado pelos entrevistados identifica que na proposta da SRM o governo e a escola estão conseguindo, gradativamente, estabelecer parcerias que ajudam de fato a garantir os

direitos individuais e sociais dos estudantes com necessidades educativas especiais, conforme estabelecido em Niza (2001).

A forma de realizar a inclusão na sala regular é bastante semelhante entre os professores: adaptação do currículo às possibilidades dos alunos [professores 1A, 3A, 4A, 2B e 4B]; avaliação diferenciada [professores 1A, 2A, 3A, 4A, 2B e 4B]; uso de materiais diferenciados [professores 1A, 3A e 4B]. A necessidade de criar adaptações curriculares e procedimentos didáticos diferenciados, corresponde à perspectiva de que deve ser a escola inclusiva a assumir o papel de se flexibilizar com a meta de atender efetivamente ao aluno com necessidades educativas especiais, e não o inverso (Coll, 2004; Arroyo 2000; Glat 2001).

A necessidade de formação continuada por parte dos professores na era da inclusão também foi um ponto de bastante concordância entre os entrevistados [professores 1A, 2A, 3A, 4A, SRM A, 2B, 4B, diretora A e diretora B]. Este ponto da formação continuada é fundamental, pois para consolidar a proposta de uma escola inclusiva os professores precisam de estar sempre aprendendo, por meio do estudo formal e por meio das nossas próprias experiências, como relatado por vários dos entrevistados. A temática do perfil do professor diante das demandas da escola atual foi desenvolvida por Glat (2001); Vasconcellos (2000); Arroyo (2000); Fazenda (2001); Pletsch (2009).

A carência de materiais foi vista como um obstáculo tanto para o bom funcionamento da sala de recursos, quanto para a inclusão na sala regular [professores 1A, 3B, 4B, diretora A e diretora B]. Cabe-nos lembrar aqui que as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado- AEE (2008) na Educação Básica indicam explicitamente que as Sala de Recursos Multifuncionais precisam ser equipadas com: espaço físico, mobiliários, material didático, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Sendo assim, é perceptível o quanto a intenção planejada da política pública esmaece no contato com o contexto escolar local.

Sobre o diferencial representado pela presença e utilização da sala de recursos no processo de inclusão, todos os entrevistados se posicionaram positivamente, mencionando, segundo o caso, as contribuições percebidas: acolhimento personalizado, segundo as dificuldades específicas [professores 1A, 2A, 3A, 1B, 2B, 4B, diretora A e diretora B]; combate à evasão do aluno com necessidades especiais [professores 1A, 3A e 4A]; auxílio pedagógico aos alunos e professores [professores 1B, 2B e 4B]. Esse reconhecimento da diferença que faz para a proposta da escola inclusiva a implantação da SRM, a despeito de todas as dificuldades já apontadas, evoca o lado eminentemente humano do ato inclusivo e do ato educativo, de uma maneira geral, conforme argumentou Coll (2004) ao falar sobre a necessidade de os educadores lutarem pela consolidação de uma escola que seja um espaço de educação significativo. Nessa linha contribuem também os argumentos de Glat (2001) Pletsch (2009); Arroyo (2000) e Fazenda (2001).

Muitos professores responderam que foram afetados positivamente como profissionais e como pessoas, a partir do trabalho nas salas de aulas inclusivas [professores 1A, 3A, 4A, 1B, 2B, 3B e 4B]. Esses depoimentos dos entrevistados evidenciam que está acontecendo, pelo menos para alguns, o alargamento de horizontes compatível com a perspectiva da inclusão, onde os professores precisam de operar a partir da flexibilidade, da adaptação, da paciência, que foram virtudes conquistadas pelos pesquisados, resultantes da experiência da inclusão.

Um professor afirmou que não vê dificuldade alguma no processo de inclusão [professor 3A] e uma professora frisou mais as dificuldades do que os aspectos positivos da inclusão na escola onde leciona [professora 1B].

Concluimos esta parte do nosso trabalho com a apresentação de uma tabela que resume a percepção dos participantes acerca dos principais aspectos positivos que atribuem ao trabalho que é desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Tabela 4 - Principais aspetos positivos identificados no funcionamento das SRM

Mais valias identificadas nas Salas de Recursos Multifuncionais	Professores /Diretoras
Importância genérica para os alunos	Professores 1A, 3A, 4A, 1B, 2B, 3B e 4B
Suporte do prof. da SRM aos demais professores	Professores 1A, 3A, 2B e Diretora 1A
Acolhimento personalizado aos alunos com NEE específicas	Professores 1A, 3A, 4A, 1B, 2B, 4B e Diretoras A e B
Combate à evasão dos alunos com NEE	Professores 1A, 3A, 4A
Auxílio pedagógico aos alunos e professores	Professores 1B, 3B e 4B

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu o impacto da atuação da sala de recursos multifuncionais em duas escolas da rede estadual do município de Cabo Frio/RJ. Situando que a criação dessas salas nas escolas públicas faz parte de uma política pública do governo brasileiro, que visa impulsionar e dar melhores bases à proposta de constituição efetiva de escolas inclusivas, realizou-se pesquisa conceitual e empírica de modo a aprofundar a compreensão sobre a consolidação prática de tal projeto oficial.

Na revisão bibliográfica foi possível verificar que para haver mudanças significativas que auxiliassem a proliferação de uma visão inclusiva na educação era preciso que a mentalidade da sociedade e, conseqüentemente, a da escola, se ampliasse, acolhendo e lidando melhor com as inúmeras formas de diversidade que chegam ao cotidiano escolar.

No olhar da inclusão irá propiciar que a sociedade brasileira passe a ter outras formas de lidar com as pessoas com necessidades especiais. Este olhar vai ser resultado de muitos encontros internacionais, e mobilização em torno de direitos humanos, dos quais o Brasil participou. O direito à educação é considerado, internacionalmente, um direito humano universal, já reconhecido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, homologada pela Organização das Nações Unidas, em 1948. A Conferência de Jomtien, ocorrida na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial de Educação para Todos e, depois, a Declaração de Salamanca (1994), resultante de novo encontro internacional, sobre inclusão, tornaram-se marcos históricos, na virada do século XX para a conquista de políticas de inclusão em diversos países.

No Brasil, o grande marco já estava contido na Constituição Federal do Brasil homologada em 1988, cujas premissas da educação como direito de todos, inclusive das pessoas com necessidades educacionais especiais, e dever

do Estado irão repercutir na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Em 2008 surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em seguida, diversas normas oficiais que concorreram para esclarecer e implementar aspectos importantes da educação inclusiva.

Mais recentemente, cabe mencionar a Lei Complementar nº 142, de 2013, que dispõe sobre o direito à aposentadoria da pessoa com deficiência e, em 2015, a homologação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, popularmente conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Dentro de todos esses desdobramentos históricos, sociais e políticos, a visão da escola, como espaço privilegiado de inclusão, permite que se passe a abrigar dentro dela um maior respeito à diversidade, tanto do ponto de vista sociocultural quanto do ponto de vista das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Incluir, portanto, é compreender que não são os diferentes alunos que deverão se adaptar a um modelo inflexível de escola, mas, o inverso, é a escola que precisa tornar-se aberta e flexível, para acolher a diversidade.

Na escola inclusiva, como já se tinha mencionado na perspectiva da democratização do espaço escolar, desde a LDB, há que se ter um relacionamento estreito entre a equipe da escola e seus usuários.

A Constituição da República Federativa do Brasil, instituída desde 1988, estabeleceu inúmeros avanços no âmbito dos direitos sociais e educacionais, a “Constituição – Cidadã” como é conhecida, possibilitou que o Estado se estabelecesse como um espaço onde pode ser expressa a autonomia individual. A partir dessa constituição a sociedade passa a estar verdadeiramente inserida no campo de políticas sociais. Com isso, órgãos importantes para assegurar diversos direitos, a exemplo do Ministério Público, conseguiram conquistar uma maior expansão, divulgação e ganhar a confiança da população que se comportava com extrema descrença em relação ao que as instituições públicas realmente poderiam fazer pelo povo.

Tais direitos de cidadania, que se apresentam como direitos sociais ancoram-se na superação de injustiças que envolvem a humanidade, trazendo

conquistas que se efetivam pela existência e persistência das organizações democráticas e das lutas pelas justiças sociais.

Comparando a realidade de hoje com aquela de 30 anos atrás no Brasil, pode-se dizer que vivemos hoje num país de direitos, mesmo que ainda não consolidados na prática. Ocorre que para que muitas leis se transformem em medidas concretas é necessário que haja investimentos governamentais e recursos humanos, financeiros, políticos, organizacionais, técnico-científicos. Sem recursos concretos não há como materializar direitos.

Nesse sentido, a proposta da sala de recursos multifuncionais, concebida e já implantada com iniciativa e financiamento do Governo Federal, mereceu a atenção especial da pesquisa que foi conduzida para esta tese, fundamentalmente porque faz materializar intenções que, sem uma visada prática, dificilmente passarão de intenções, conforme menciona mais acima.

Os achados da pesquisa foram reveladores, mostrando, por um lado, que dos planejadores no Planalto Central ao chão das escolas, um longo percurso acontece e, nele, muitos planos acabam por não chegar ao destino como deveriam. E, quando chegam, a falta de manutenção das condições plenas de funcionamento das políticas públicas aplicadas, se deterioram e perdem o brilho inicial. Ou ainda, chegam pela metade, ou em ínfimas proporções em relação ao que fora originalmente planejado.

Este é o caso do projeto que concebeu as salas de recursos multifuncionais, onde a riqueza política, social e pedagógica de sua concepção contrasta com o que os gestores e professores conseguem concretamente experimentar. Algumas entrevistas revelaram que algumas complicações logísticas resultam de deficiências de ordem administrativa: faltam funcionários de apoio, faltam educadores especializados em inclusão, os membros da equipe pedagógica são insuficientes, ou cumprem cargas horárias que não ajudam no processo de tecer as redes de envolvimento que materializariam uma plena utilização da sala de recursos multifuncionais em favor de alunos, professores, gestores e comunidade.

Entretanto, as entrevistas e a experiência pessoal como professora da rede pública estadual do Rio de Janeiro, mostram o lado da ineficácia da gestão dos recursos públicos. O Estado do Rio de Janeiro vive uma crise sem par: atrasos de salários, escolas sucateadas, repasses de verbas para manutenção que simplesmente não acontecem, ou não acontecem com a regularidade necessária.

É claro que essa situação impacta fortemente tudo o que se faz (ou deveria ser feito) nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Mas, é importante terminarmos esses comentários finais da nossa tese, com uma revelação da pesquisa que nos traz de volta ao sentido de ser professor, gestor, enfim, educador: há muitos professores que não desistiram de continuar tentando a todo custo fazer o seu melhor. Há diretores, coordenadores pedagógicos, Orientadores Educacionais, e inúmeros outros funcionários da educação estadual indo às escolas todos os dias, incluindo os alunos com necessidades especiais todos os dias. Com os (parcos) recursos que se tem, com salários atrasados, com problemas de logística, com escassez de professores, especialistas, funcionários. Isso nos faz concluir este trabalho com uma visão, a despeito de tudo, esperançosa. Pois, se com tremendas dificuldades os educadores estão realizando – de algum modo - a inclusão, é permitido planejarmos desempenhos bem melhores, bem mais impactantes na vida de todos os envolvidos no processo, quando a tempestade passar.

Para finalizar a nossa dissertação, devemos recordar que o nosso principal objetivo era o de Analisar a contribuição das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão nas escolas públicas Estaduais no Município de Cabo Frio – Rio de Janeiro. Pois, a partir deste objetivo geral, pensamos e definimos os outros quatro objetivos específicos que iremos nos reportar agora, são eles:

- 1- Procurar conhecer a organização e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e o contributo que parecem dar para o desenvolvimento dos jovens.

- 2- Identificar as deficiências que são atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, os recursos que são utilizados e as preocupações que há no processo de Inclusão dos alunos.
- 3- Conhecer as necessidades de formação dos profissionais que trabalham com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais e a forma como resolvem os problemas que resultam dessa falta de formação.
- 4- Identificar as dificuldades sentidas pelos gestores, pelos os professores regentes das Classes inclusivas e pelos os professores das Salas de Recursos, no trabalho que desenvolvem com os alunos com N.E.E.

Através dos dados recolhidos nas entrevistas e do que conseguimos perceber durante o tempo em que fizemos o trabalho de campo, podemos referir que:

- Os atendimentos acontecem duas vezes por semana, com duas horas de atendimento no contra turno dos alunos assistidos. Estes alunos estão todos matriculados no ensino médio. Em relação ao contributo das salas de recursos multifuncionais para o desenvolvimento dos jovens, todos os professores foram unânimes em acreditar que este espaço é essencial por possibilitar um suporte mais individualizado, mais personalizado a cada aluno, ajudando a reduzir a evasão escolar e é, também, de grande ajuda para os professores das salas de aulas regulares, no auxílio pedagógico aos alunos e professores e no processo de inclusão dos jovens, que se torna mais fácil.
- Os alunos assistidos nas duas salas de recursos multifuncionais apresentam algumas deficiências tais com: intelectual, visual, física e atendem também alunos com espectro autista. No momento não foi encaminhado nenhum aluno com deficiência auditiva ou com

altas habilidades/superdotação. Os recursos utilizados nesses espaços são variados (jogos pedagógicos e adaptados, tecnologia assistiva, recursos de acessibilidade ao computador e comunicação alternativa). Mesmo com os recursos mencionados, observamos que ainda faltam recursos e materiais para atender todas as demandas. Em ambas as salas de recursos ficou evidenciada a preocupação dos docentes com o processo de aprendizagem dos alunos inclusos.

- Nas duas unidades escolares observadas foi notório a dificuldade no que se diz respeito a formação dos profissionais. Alguns docentes da classe regular ainda não compreendem bem a necessidade da inclusão, alegam não ter cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação e pontuam constantemente que não estão preparados para atender esta clientela. Poucos são os que buscam orientação e formação. Já em relação aos professores das salas de recursos, eles participam constantemente em cursos de formação oferecidos pelo MEC, pela Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, como também em cursos online e particulares. Todos foram unânimes em dizer que os cursos oferecidos ainda estão aquém das necessidades dos assistidos nas salas de recursos.
- As principais dificuldades relatadas pelos gestores, professores regentes das classes inclusivas e dos professores das salas de recursos multifuncionais foram: a falta de formação continuada; a falta de acessibilidade arquitetônica em uma das escolas pesquisadas, a falta de recursos humanos, financeiros e pedagógicos e, também, a dificuldade de reunir todos os membros da equipe escolar para planejar ações melhorem o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Terminamos, assumindo que esta pesquisa não busca encerrar a discussão acerca da contribuição das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão nas escolas Públicas Estaduais no Município de Cabo Frio-RJ. Pois acreditamos que a discussão em torno do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais não se limita ao que foi pesquisado, analisado e debatido nesta investigação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abranches, M. (2003). *Colegiado Escolar- Espaço de participação da comunidade*, São Paulo: cortez.
- André, M. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livros Editora.
- Antunes, R. (1997). *Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho*. Campinas: Autores Associados.
- Arroyo, M. (2000). *Educação Inclusiva: relato de uma experiência construtivista*. São paulo: Summus.
- Ballone, G.(2003). *Deficiência Mental*. Acedido em: 23 de novembro de 2016. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1>
- Borges, M.&Dalberio, O.(2007). Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação.*Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5),pp. 01-09.
- Bueno, J. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), pp.7-25.
- Bravo, M.; & Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*. 3ª edição. Sevilha: Ediciones Alfar.
- Câmara dos Deputados (2016). *Estatísticas da Educação Especial no Brasil*. Acedido em 04 de outubro de 2017. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/apresentacoes-de-audiencias-e-seminarios/carlos-moreno-inep>
- Coll, C. (2004). *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática.

- Condemarín, M.; Gorostegui, M.; & Milicic, N. (2006). *Déficit intelectual: Estratégias para intervenção Psico-educativa*. São Paulo: Editora Planeta Brasil.
- Cunha, L. (2005). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Cunha Pinto, D. (1995). A autonomia da Escola. In Lima, C. (Org.). *repensando a Autonomia da Escola*. São Paulo: Laser Press.
- Cury, C. (1989). *Escola Pública, Escola Particular: e a Democratização do Ensino*. São Paulo: Cortez.
- Creswell, J. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. (3ª Ed.). Porto Alegre: Penso.
- Duarte, P. (2009). *Metodologia Científica*. São Paulo: Cortez.
- Fazenda, I. (1997). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. (4ª edição). São Paulo: Cortez.
- Fazenda, P. (2001). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e prática*. São Paulo: Ediouro.
- Farenzena, N.; & Araújo, E. (2005). *Espaços de democratização na gestão financeira da educação*. Porto Alegre: FAGED.UFRGS.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Galliano, A. (1986). *O método científico: teoria e prática*. São Paulo: Harbra.
- Gandin, L. (2005). *Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola*.
Acedido em: 27 de julho de 2017. disponível em:
http://aulasprofeneusa.pbworks.com/w/file/44840259/6_Gandin.pdf
- Luce, M.; & Medeiros, I.(2006). *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Acedido em: 28 de junho de 2017. Disponível em:
[file:///C:/Users/Master/Downloads/Texto_08_LUCE_MEDEIROS%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Master/Downloads/Texto_08_LUCE_MEDEIROS%20(1).pdf)

- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª edição). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Glat, R. (2013). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. (2ª Edição). Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Glat, R. (2001). *Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade*. Acedido em: 20 de junho de 2017. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>
- Jonsson, R. (1994). *A prática pedagógica em educação inclusiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kassar, M. (2011). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Libâneo, J. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiania: Editora Alternativa.
- Lüdke, M.; & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mantoan, M. (2011). *O desafio das diferenças nas Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mantoan, M. (2006). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.
- Maroy, C. (2005). *A análise qualitativa de entrevistas*. In G. Valente (Ed.), *Práticas Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Mattos, G. (2010). Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. *Revista Educação em foco*, 9(1,2), 1-18.
- Mazzotta, M. (2011). *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. (6ª edição). São Paulo: Cortez.
- Mendonça, E. (2000). *A regra e o jogo- Democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: UNICAMP. Acedido em: 20 de setembro de 2017. Disponível em:

http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit2/a_regra_e_o_jogo_democracia_e_patrimonialismo_na_educacao.pdf

Michelat, G. (1980). *Sobre a utilização da entrevista Não-Diretiva em Sociologia*. Ed. Polis.

Minayo, M. (2001). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. (18ª edição). Petrópolis: Vozes.

Ministério da Educação (1994). *Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Acedido em 15 de janeiro de 2016. Acedido em 05 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/salamanca/pdf>

Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2002). Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Acedido em 20 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2005). *Ensaio Pedagógico- Construindo escolas inclusivas*. Acedido em 13 de março de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>

Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2009). Resolução CNE/CEB nº04 de 05 de outubro de 2009. Acedido em 22 de março de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Ministério da educação, Conselho nacional de Educação. (2010). Resolução CNE/CEB nº04 de 13 de julho de 2010. Acedido em 23 de março de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Acedido em 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf>

Ministério da educação.(2014). *História, Etiologia, Conceitos e Legislação vigente*. Acedido em 08 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>

Niza, E. (2001). *Ação da Psicologia na escola*. São Paulo: Cortez e Moraes.

Ohman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal Of Rehabilitation Medicine*, 37(5), pp.273-280.

Oliveira, L. (2008). *Gestão Escolar*. Acedido em 19 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/gestao-escolar/39700>

ONU (2006). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Acedido em 23 de junho de 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>

Paiva Júnior, F.; Leão, A.; & Mello, S. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31), pp.190-209.

Paro, V. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Editora Ática.

Paro, V. (2005). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática.

Pletsch, G. (2009). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez

Presidência da República (1988). *Constituição da República federativa do Brasil*. Acedido em 03 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao>

Presidência da República (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Acedido em 02 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Presidência da República (1996). *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Acedido em 02 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L9394.htm>

Presidência da República (2000a). *Lei nº10.048, de 8 de novembro de 2000*. Acedido em 03 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm

Presidência da República (2000b). *Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Acedido em 03 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm

Presidência da República (2001a). *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Acedido em 04 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

Presidência da República (2001b). *Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001*. Acedido em 5 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Presidência da República (2002). *Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002*. Acedido em 04 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Presidência da República (2004). *Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Acedido em 05 de fevereiro de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Presidência da República (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-norma-pe.html>

Presidência da República (2007). *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Acedido em 09 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Presidência da República (2008). *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Acedido em 08 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao1/decretos>

Presidência da República (2009) *Decreto nº 6949, 25 de agosto de 2009*. Acedido em 23 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Presidência da República (2010) *Decreto nº7084, de 27 de janeiro de 2010*. Acedido em 10 outubro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm

Presidência do Senado Federal (2008). *Decreto Legislativo nº 186/2008, de 9 de julho de 2008.*

Acedido em 22 de fevereiro de 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm

Rios, D. (2009). *Minidicionário Escolar de língua Portuguesa*. São Paulo: DCL.

Saviani, D. (1997). *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Ed. Autores Associados.

Soares, M. (2001). *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo, Ática.

Spósito, M. (1990). Educação, gestão democrática e participação popular. *Educação e Realidade*. 15(1), pp.55-56.

Staiback, S.; & Staiback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications.

Tavares, M. (1990). Gestão democrática do ensino público: como se traduz esse princípio?. *Revista FGV*. Acedido em: 24 de outubro de 2017. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9155>

Teixeira, A. (1994). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Teixeira, E. (2005). *As três Metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

Tessaro, N. (2005). *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da Educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Acedido em 20 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy-of-pdf/decjomtien>

Vasconcellos, V. (2000). *Uma proposta de redimensionamento do atendimento educacional em rede pública de ensino a pessoas portadoras de retardo mental*. Rio de Janeiro: Te Cora Editora.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos* (2ª ed.) Porto Alegre. Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

ENTREVISTA

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa com o título: A CONTRIBUIÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS, NO MUNICÍPIO DE CABO FRIO-RJ, sob a responsabilidade da pesquisadora Gerlane Duarte Guerra Cardoso, com vista à elaboração de uma dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas). O objetivo da pesquisa é analisar a contribuição das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão nas escolas Públicas Estaduais no Município de Cabo Frio-RJ. A sua participação é muito importante e ela dar-se-á na coleta de dados a realizar-se em entrevista semi-estruturada, a qual será gravada em áudio, com o seu consentimento, que serão transcritas para posterior análise. Ressalto que o som será utilizado exclusivamente por mim para efeito do estudo. E que não haverá divulgação em qualquer meio, bem como os dados serão tão logo tratados. Esclareço que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Os dados colhidos serão tratados com mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclareço ainda que você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar desta pesquisa.

Através desse documento você declara conhecer a Resolução Ética CNS 466/12.

Os benefícios esperados são analisar os dados e confrontá-los com outras pesquisas da área, a fim de contribuir para a compreensão do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais que são acompanhados nas Salas de Recursos multifuncionais.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Cabo Frio,.....de.....de 2017

Assinatura da Pesquisadora

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da Pesquisa

APÊNDICE 2: Entrevista aos Professores Regentes Classes Inclusivas

- 1- Qual é a sua Formação Acadêmica? Há quanto tempo você atua no magistério? Que formação tem para atender alunos com necessidades educacionais especiais?
- 1.1- Quais são as suas principais dificuldades no trabalho com estes alunos e que formação considera que precisa de fazer para atender a esta população?
- 2- Como ocorre o trabalho pedagógico com os alunos com NEEs incluídos em turma regular? E o que é que dificulta esse trabalho?
- 3- Que problemas você identifica no processo de inclusão de seus alunos e que soluções você tem buscado para resolvê-los?
- 4- Como funcionam os suportes de apoio pedagógico especializados oferecidos pela escola: Sala de Recursos, Cuidador ou Intérpretes de Libras? De que forma eles contribuem para sua docência junto aos alunos com NEEs?
- 5- Gostava de conhecer a sua opinião sobre o Programa Sala de Recursos multifuncionais.
- 6- Como é a sua relação pedagógica com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais? Gostava que me falasse sobre o trabalho que desenvolvem.
- 7- Como você vê o relacionamento da turma com estes alunos com NEEs? Como a turma acolheu a idéia do Cuidador ou Intérprete de libras em sala?
- 8- Como é o desempenho acadêmico destes alunos? Quais são as adaptações curriculares que você tem feito a fim de atender às NEEs? E as avaliações de aprendizagem, como são feitas?
- 9- Ao lecionar para uma turma inclusiva, houve alguma mudança em sua forma de dar aula? que tipo de mudanças ocorreram?
- 10- Pode-se dizer que o Atendimento na SRM contribui para o processo de Inclusão dos alunos com NEEs? Como e que resultados existem?
- 11- Gostaria de falar sobre mais alguma coisa que considere importante e que não tenha referido ou que não te tenha sido perguntado?

Agradeço uma vez mais a tua colaboração. Entregar-te-ei posteriormente a transcrição para ler e corrigir o que não traduza o que disse ou quiz dizer. Poderá, também, acrescentar novos dados à informação que disponibilizou, se achar pertinente.

Obrigado!

APÊNDICE 3: Entrevista aos Professores das Salas de Recursos Multifuncionais.

- 1 - Qual é a sua Formação Acadêmica? Há quanto tempo você atua no magistério? Que formação tem para atender alunos com necessidades educacionais especiais?
 - 1.1 - Quais são as suas principais dificuldades no trabalho com estes alunos?
 - 1.1.1 - Para além da formação que tem, que outra formação considera que eventualmente lhe poderia ser útil? Porquê?
 - 1.1.2 – Nos casos em que percebe que não possa estar bem preparada para trabalhar com alguns alunos, por falta de alguma formação, como resolve essas dificuldades?
- 2 - Vamos conversar sobre a Organização Pedagógica da Sala de Recursos.
*Me fala sobre o funcionamento e o contributo que dão para o desenvolvimento dos jovens.
- 3 - Quem são os alunos? Quais os tipos de Deficiência que você atende?
- 4 - Gostava que me falasse da qualidade e da dimensão do espaço físico que a Unidade Escolar dispõe para o funcionamento da SRM.
- 5 - E em relação à qualidade e quantidade dos materiais pedagógicos e dos recursos que a Unidade Escolar dispõe para o funcionamento da SRM? O que me diz?
- 6 - Na sua opinião, qual os principais problemas em relação ao desenvolvimento do seu trabalho?
- 7 - Como é feito o contato com os Professores das Classes Inclusivas? E com os responsáveis dos alunos?
- 8 - Pode-se dizer que esse atendimento contribui para o processo de Inclusão dos alunos com NEEs? Como?
- 9 - Você tem alguma sugestão que pudesse melhorar a organização da Sala de Recursos Multifuncionais e assim contribuísse ainda mais para o desenvolvimento dos alunos com NEEs?

10 - Gostaria de falar sobre mais alguma coisa que considere importante e que não tenha referido ou que não te tenha sido perguntado?

Agradeço uma vez mais a tua colaboração. Entregar-te-ei posteriormente a transcrição para ler e corrigir o que não traduza o que disse ou quiz dizer. Poderá, também, acrescentar novos dados à informação que disponibilizou, se achar pertinente.

Obrigado!

APÊNDICE 4: Entrevista com os Gestores das Unidades Escolares.

- 1-Gostaria de começar esta entrevista, pedindo-lhe que me falasse um pouco de si. Qual é a sua Formação inicial e que formações foi fazendo ao longo da sua carreira? Que importância teve essa formação para o seu trabalho?
 - 1.1-Há ainda alguma formação que gostasse de fazer? (se responder sim) Porquê?
 - 1.2-Acerca da sua experiência como gestor, há quanto tempo desempenha esta função? Quais são as recordações que guarda com mais carinho?
 - 1.2.1- De uma forma geral, quais são os maiores desafios com que se depara e porquê?
- 2- Gostaria de passar para o assunto que é central no meu trabalho: os alunos com NEE. Na sua opinião, que condições a sua Unidade Escolar oferece a estes alunos? Pedia-lhe que me falasse sobre as adequações arquitetônicas, sobre o mobiliário disponível e materiais ditáticos para desenvolver o trabalho com os alunos com NEE?
 - 2.1 Pedia-lhe que me falasse sobre o tipo de trabalho que tem sido desenvolvido com os alunos com NEE e que resultados têm sido alcançados em relação à inclusão e ao desenvolvimento dos jovens. (se não falar com a sala de recursos multifuncionais, perguntar) Qual é a sua opinião sobre o Programa Sala de Recursos Multifuncionais desta escola?
 - 2.2 Considera que a escola pode fazer mais por estes alunos? (se sim) O que precisa melhorar na escola para que o atendimento aos alunos com NEE seja melhor?
- 3- Quais são as dificuldades e as preocupações encontradas na Unidade Escolar referente a Inclusão dos alunos com NEE?
- 4- Como é feito o processo para contratação dos Intérpretes de Libras e Cuidadores?
- 5- O que é que esta Unidade Escolar pode ainda fazer para melhorar o atendimento dos alunos com NEE?

6- Que respostas podem ser dadas pela organização da Unidade Escolar com vista à melhoria do desenvolvimento dos alunos com NEE?

6.1- (se não falar da necessidade de formação dos professores, perguntar) Que opinião tem acerca da formação dos professores que trabalham com os alunos com NEE? Acha que eles necessitam de fazer mais formação? (se disser que sim) Que formação entende que precisa de ser feita e quando poderá ser feita?

6.2 (se os professores precisarem de formação e se o gestor não falar sobre a forma como os professores têm resolvido os problemas que decorrem da falta de formação, perguntar) Como é que tem sido resolvida a dificuldade que resulta da falta de formação dos professores? 7- Gostaria de falar sobre mais alguma coisa que considere importante e que não tenha referido ou que não te tenha sido perguntado?

Agradeço uma vez mais a tua colaboração. Entregar-te-ei posteriormente a transcrição para ler e corrigir o que não traduza o que disse ou quiz dizer. Poderá, também, acrescentar novos dados à informação que disponibilizou, se achar pertinente.

Obrigado!